

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2019-2020

APOYO EDUCATIVO DESDE UN MODELO INCLUSIVO: RELATOS DE LA ESCUELA

EDUCATIONAL SUPPORT FROM AN INCLUSIVE MODEL: STORIES FROM THE SCHOOL

Autor: Alicia Vinatea Elorrieta

Director: Susana Rojas Pernia

Fecha: 18 de junio de 2020

ÍNDICE

Resumen	2
1. Marco teórico	3
1.1. <i>Una semilla para el cambio</i>	3
1.2. <i>Un derecho enunciado no es un derecho real</i>	3
1.3. <i>La diversidad es la realidad, no la uniformidad</i>	7
1.4. <i>Por el trayecto de la inclusión a un buen lugar podremos llegar</i>	10
1.5. <i>El apoyo como palanca esencial de una escuela para TODOS</i>	14
¿Qué papel juegan y podrían jugar los centros de educación especial (CEE) en el apoyo en un modelo inclusivo?	17
El apoyo curricular: un estilo de hacer escuelas	21
1.6. <i>Una escuela inclusiva como comunidad de apoyo para que la educación sea, de verdad, un derecho para TODOS</i>	23
2. Marco investigador	25
2.1. <i>Investigando desde los contextos con las escuelas</i>	25
2.2. <i>Diseño de la investigación</i>	26
¿Dónde se quiere llegar con esta investigación?	26
¿De qué manera se va a realizar la investigación?	27
Las voces que necesitamos	27
Los instrumentos para recoger sus voces	28
Así se llevarán a cabo las entrevistas	35
Cuestiones éticas que debemos tener presentes	37
¿Qué resultados se esperan encontrar?	37
¿Qué limitaciones se han encontrado en este TFG y qué oportunidades nuevas nos proporciona?	40
3. Bibliografía	43

Resumen

Este trabajo pretende indagar la forma que tiene de organizar el apoyo educativo un centro público en la ciudad de Santander que se caracteriza por caminar hacia un modelo de escuela inclusiva que sea de todos y para todos.

En la primera parte de este trabajo, se realiza un recorrido sobre los aspectos nucleares de la diversidad y la inclusión educativa para comprender como el apoyo educativo desde un modelo inclusivo puede convertirse en una palanca para construir esa escuela de todos. En la segunda parte, se plantea una investigación inclusiva en la que, a través de entrevistas semiestructuradas a diferentes representantes de los agentes escolares, se quiere conocer y comprender en profundidad cómo se organiza el apoyo en el centro. Por esta razón, se presentan los resultados en forma de relatos personales que encajan como piezas de un puzle mostrando cómo es el apoyo en este centro desde sus experiencias. Al mismo tiempo, poniendo en diálogo todas las voces, se construye un único relato polifónico con el que se constata el significado de escuela que se ha construido gracias al apoyo y del que todos esos agentes forman parte.

Palabras clave: derecho a la educación, educación inclusiva, diversidad, apoyos educativos, colaboración, apoyo curricular, comunidades de apoyo, palanca.

Abstract

The purpose of this study is to investigate how a public centre in the city of Santander organises its educational support, characterised by the fact that it is moving towards a model of inclusive school that belongs to everyone and is for everyone.

In the first part of this investigation, a tour regarding of the nuclear aspects of diversity and educational inclusión is made in order to understand how educational support from an inclusive model can become a leverage to build that school for all. In the second part, we propose inclusive research in which, through semi-structured interviews with different representatives of the school agents, we want to know and understand in depth how the support is organized in this center. For this reason, the results are presented in the form of personal stories that fit together like pieces of a puzzle showing what support in this centre is from their experiences. At the same time, by putting all the voices into dialogue, a single polyphonic story is constructed, which shows the meaning of the school that has been built thanks to the support and of which all these agents are a part.

Palabras claves: right to education, inclusive education, diversity, educational supports, collaboration, curriculum support, support communities, leverage.

1. Marco teórico

1.1. *Una semilla para el cambio*

Este trabajo pretende ser una pequeña muestra de esperanza.

Para la realización de este Trabajo Fin de Grado (TFG) nos hemos aproximado a una escuela donde, al igual que algunas otras, se trabaja para mejorar y transformar las prácticas educativas con el fin último de que esta sea una escuela para todos, lo que sin duda habrá de contribuir a construir una sociedad de todos. De esa empresa tan compleja, destacaremos la labor que del apoyo educativo desde un modelo inclusivo ya que, de algún modo, soportan los cimientos del centro. Aunque, por supuesto, hay muchos más aspectos que hacen de este un lugar en el que observar y aprender, el apoyo es una palanca crucial para la consecución de un modelo de escuela donde todos pueden aprender y participar.

Evidentemente esta escuela está dentro del contexto español, y más concretamente en Cantabria, por lo que este texto se enmarcará aquí. Sin embargo, es importante ampliar este horizonte porque como referente puede contribuir en la transformación de su contexto, pero también de otros más alejados, convirtiéndose en una semilla para el cambio, entendido este como avance y mejora de la escuela en su conjunto.

Como expondré más adelante, el derecho a una buena educación para todos en escuelas ordinarias no debiese ser solo la suerte de algunos sino la realidad de todos. La organización del apoyo es esencial para la mejora de la escuela (Parrilla, 1996) y puede ser una palanca que ayude a conseguir el difícil, pero no imposible sueño de hacer efectivo el derecho a la educación y de convertir las escuelas en un lugar para TODOS (Rojas y Haya, 2018).

1.2. *Un derecho enunciado no es un derecho real*

La educación es el derecho (y deber) universal más básico y esencial de los seres humanos. Nos da la posibilidad de formarnos como ciudadanos libres y críticos, que participan en la sociedad, teniendo el poder de transformarla para lograr que esta sea de TODOS y para TODOS.

Se podría situar el origen de este derecho en el siglo XVIII, con la Ilustración. Fue esta corriente de pensamiento con la que se afianzó la idea de que la escuela y la educación no podían ser solo propiedad de algunos privilegiados, lo que habría de permitir que las clases más desfavorecidas pudieran salir de la tiranía en la que estaban inmersos (Gimeno-Sacristán, 2000). Desde entonces y hasta la actualidad, se entiende que el camino en el reconocimiento de la igualdad y la justicia social está unido a lograr que la educación sea un derecho de TODOS.

Bien es cierto que el derecho a la educación está recogido en diferentes declaraciones en el plano internacional¹ desde el siglo pasado, pero la realidad es que no por estar enunciado logra materializarse. Es sabido que en muchos lugares del mundo son muchos los niños y niñas que no tienen acceso a la escuela. Como expone el Instituto de Estadística de la UNESCO y UNICEF (2015), “en lo que se refiere a la matriculación en educación primaria, en todo el mundo hay 58 millones de niños y niñas en edad de asistir a ese nivel educativo (entre los 6 y los 11 años, aproximadamente) que no lo están haciendo” (p.5). Incluso en aquellos países donde ha habido progresos asombrosos en el acceso a la educación y donde cada vez están más cerca de la educación primaria universal, siguen quedándose los mismos grupos fuera, los denominados el “último 10%”², quienes no se benefician de estas nuevas y positivas situaciones (Instituto de Estadística de la UNESCO/UNICEF, 2015).

Al mismo tiempo, también se sabe que en aquellos países donde se garantiza el acceso a la escolarización para el conjunto del alumnado, la respuesta educativa no siempre se materializa en las escuelas ordinarias. Asimismo, cuando sí se logra, algunos estudiantes viven situaciones de

¹ En primer lugar, la Declaración de los Derechos Humanos (1948) establece la educación como derecho básico e inalienable. En 1989, se aprueba la Declaración de los Derechos de la infancia y se reconoce la educación como un derecho específico de los niños y niñas.

Recientemente, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) -ratificada dos años más tarde en el España- especifica en el art. 24.2. que el derecho a la educación debe ser inclusivo, de calidad y gratuito. Todas ellas reclaman a los estados suscritos la obligación de asegurar un puesto escolar a todos los niños y niñas. (Haya y Rojas, 2016)

² El “último 10 %” hace referencia a los niños de colectivos más desfavorecidos de baja clase social y cultural baja, así como a minorías que, a pesar del gran avance de su país hacia la educación primaria universal, sigue quedándose fuera de ella. (Instituto de Estadística de la UNESCO/UNICEF, 2015)

“inclusión excluyente” donde estar dentro no significa aprender juntos (Skliar, 2007).

En nuestro país, esta situación afecta principalmente a las minorías étnicas, los niños y niñas pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos con difícil acceso a la cultura, la información y la economía, los grupos con dificultades para acceder en igualdad de oportunidades por razón de género, o las personas con (dis)capacidades (Contreras, 2002; Rojas y Haya, 2018). Asimismo, es este último grupo el que se encuentra en peor situación pues son quienes, en muchas ocasiones, todavía aprenden en escuelas distintas y “especiales” para ellos que les encaminan por un sistema paralelo sin vuelta atrás, que les excluye de la educación ordinaria y, en consecuencia, de las alternativas comunes para otros iguales en la sociedad.

Se trata de un tipo de organización en la respuesta escolar que enraíza en la vieja, pero consolidada idea, de que algunos grupos o colectivos comparten idénticas características ‘para’ o ‘en’ el aprendizaje. A pesar de los cambios que introdujo la LOGSE (1990) y el reconocimiento de los principios de comprensividad, integración escolar o coeducación, la escuela necesitará más tiempo para que dichos principios se concreten en lo curricular y lo organizativo. Asimismo, la regulación de un único sistema para todo el alumnado no ha impedido que aparecieran nuevos programas o propuestas diferenciadoras que reproducen viejas prácticas o alimentan mayores desigualdades (Rojas y Haya, 2018).

Es posible afirmar que España se encuentra dentro del grupo de países desarrollados económicamente donde la escolarización obligatoria es una realidad del día a día y donde la preocupación del sistema educativo es cómo lograr un sistema único para el conjunto del alumnado (Susinos, 2003). En este punto, la escolarización obligatoria se convierte en una palanca para que toda la infancia en particular, y la sociedad en general, camine hacia la igualdad de oportunidades y la justicia, pues convierte el derecho en deber y permite que todos podamos construirnos como ciudadanos que participan plenamente en la sociedad.

Pero, ¿es la escolarización el último eslabón para conseguir que la educación sea verdaderamente un derecho? Atendiendo a las realidades expuestas anteriormente y de acuerdo con Gimeno-Sacristán (2000), la respuesta es negativa.

Mientras que todos no tengan el mismo acceso a los medios para adquirir competencia, la teórica igualdad de derechos no conferirá dignidad a las personas y estas no serán más que idealmente iguales. La mera igualdad política (todos somos ciudadanos iguales ante las leyes aunque realmente seamos desiguales) no confiere la igualdad real (todos somos ciudadanos en condiciones de igualdad). (p. 23)

La igualdad no es real dado que entrar y permanecer en las escuelas no significa formar parte de ellas participando y aprendiendo. Por lo tanto, el derecho a la educación sigue siendo un espejismo para algunos ciudadanos que da oxígeno a los poderes políticos y económicos que se encuentran al otro lado. La educación como derecho se convierte en un nuevo bien común con el que ‘jugar’, entendiendo esta como otro mercado en manos del neoliberalismo. Esto hace que algunos de los logros alcanzados a lo largo de la historia peligren, llevando a la sociedad al punto opuesto de la justicia y la igualdad y donde solo unos pocos, los privilegiados de nuevo, se hacen dueños del derecho más básico y esencial para la construcción de una justa e igualitaria sociedad. De esta manera, muchos niños y niñas siguen quedándose fuera de las escuelas y, en consecuencia, de la sociedad.

Es posible afirmar que el discurso de la supuesta igualdad que comparten algunas personas continúa vivo en la escuela. Es decir, y aceptando que cada niño es único, la institución escolar asume la idea de que algunos niños y niñas forman parte de un grupo normativo que reúne o cumple con un conjunto de cualidades o características. Esto justificaría que puedan aprender juntos en los mismos contextos escolares, del mismo modo que otros estudiantes quedarían fuera. De este modo, la diversidad es puesta al servicio de la homogeneización y aquellos que se alejan de lo “normal” son los “diversos”, es decir la igualdad se convierte en la homogeneidad (Skliar, 2007). No obstante, como argumentan Calderón-Almendros et al. (2016), no hay un ser humano igual a otro y no hay un ser humano que no cambie, pues todos tienen biografía. En consecuencia, la

diversidad es lo que nos rodea, es la característica que define a cualquier grupo humano, y a toda la sociedad, donde la diferencia es la esencia de este.

Si no se asume esta realidad, muy difícil es lograr el derecho a una educación de calidad, gratuita y en escuelas ordinarias donde TODOS puedan aprender juntos,

1.3. *La diversidad es la realidad, no la uniformidad*

España, al igual que otros países europeos, ha logrado el acceso a la educación para todo el alumnado entre los 6 y los 16 años. No obstante, como ya se ha señalado, no ha conseguido que todo el alumnado esté en las escuelas ordinarias, ni que quiénes tienen acceso se sientan bien o sientan que esta les da la oportunidad de aprender (Fernández Enguita, 2001), tal y como reflejan el elevado porcentaje de fracaso escolar. En el año 2019, y a pesar del descenso de 0,6 puntos frente al año anterior, un 17,3 % del alumnado en edad escolar abandonó prematuramente los estudios, siendo muy superior a la media europea que se encuentra en el 10,3% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Por tanto, es posible afirmar que la escuela no cumple su compleja y crucial función para una parte de la sociedad (Rojas y Haya, 2018) fomentando la exclusión, segregación y marginación de distintos colectivos que al mismo tiempo son (y/o serán) excluidos de la sociedad. La institución escolar se convierte así en el reflejo de la sociedad, reproduciendo las relaciones sociales existentes y perpetuando las desigualdades sociales de partida que debería ayudar a solventar (Calderón y Echeita, 2016). Desde el discurso de la igualdad, desde el pensar ingenuo que todos son iguales, que el trato a cada cual debe ser idéntico o que a todos es posible pedirles lo mismo, la escuela reproduce viejas desigualdades y alimenta otras nuevas.

No obstante, la respuesta a la diversidad social, cultural, de capacidad y género obliga a ver al otro tal y como es, único y valioso; y al mismo tiempo, a revisar nuestras miradas. Por consiguiente, la educación no es un problema de igualdad, sino de dar a cada cual lo adecuado, reconociendo su singularidad y asegurando el derecho a una buena educación en el mismo centro ordinario (Contreras, 2002). Por esta razón, el discurso de la educación debe basarse en

la equidad como principio porque tiene en cuenta las diferencias que existen entre los seres humanos atendiendo a cada cual según lo que es en su conjunto, intentando eliminar las desigualdades de partida y evitando perpetuar y crear nuevas desigualdades a partir de las diferencias (Rojas y Haya, 2018; Calderón y Echeita, 2016).

Es en este punto donde el debate la diversidad tiene cabida, entendiéndola como la cualidad inherente a los grupos humanos y que vendría definida por el conjunto de características que compartimos o no como miembros de distintos y ubicuos grupos humanos. En el momento en el que se abandona esta perspectiva y se adopta el significado de diversidad como ese grupo que no se asemeja a un “nosotros” los que nos consideramos “normales” por el hecho de sentirnos “iguales”, y se habla de los “diversos” de los que se consideran los “otros” por estar fuera de nuestro grupo, hacemos que algunas diferencias se conviertan en desigualdades (Calderón, 2015). Esta división social entre ‘nosotros’ y los ‘otros’ perpetúa y alimenta una única forma de ser, de estar y de vivir “correcta”, haciendo que los “otros” solo sean pensados y sentidos como negativos por no pertenecer al único grupo “válido” (Skliar, 2007).

En particular, desde la escuela, se articulan diferentes mecanismos de exclusión, segregación y marginación que deja fuera a algunos estudiantes que no se ajustan a la supuesta “normalidad” que, como señala Sapon-Shevin (2013), es solo una delgada curva donde se encuentran casi en exclusividad las personas pertenecientes a la denominada cultura dominante. Es desde esta visión que la diversidad como concepto es secuestrada y se transforma en el grupo de los “otros” diversos (Contreras, 2002), haciendo de la homogeneidad la esencia del ser humano.

Una de las formas en la que la institución escolar representa esta concepción de la diversidad es la herramienta comúnmente utilizada de la categorización de su alumnado. Incluyendo al agrupado como “problemático” en un cajón de sastre que se suele denominar “alumnado con necesidades educativas especiales”, se construyen diferentes itinerarios para los grupos más desventajados, que les lleva hacia caminos paralelos solo de ida y del que, casi nunca, pueden escapar (Calderón, 2015). Con la “excusa” de posibilitar el trabajo de los docentes porque supuestamente “una vez que lo hemos caracterizado (ya

sabemos de qué es un caso), ya sabemos que hacer” (Contreras, 2002, p. 64), se reduce la identidad del alumnado a las características que se presuponen de la categoría en la que ha sido encerrado y que forma parte de los “otros”, los diversos.

De esta forma, la escuela se muestra como una “institución disciplinaria” que ayuda a perpetuar el orden social, certificando y afianzando la exclusión de muchos niños y niñas convirtiéndose en una barrera para la inclusión (Calderón, 2015).

En este sentido, es posible afirmar que vivimos constantemente en una contradicción en la que, si bien se abren las puertas de la escuela a todos los niños y niñas, se mantienen y legitiman las desigualdades que se crean a partir de las diferencias (Calderón y Echeita, 2016), olvidándose que la diversidad y no la uniformidad, es la realidad de la sociedad y de la escuela (Sapon-Shevin, 2013).

No obstante, es importante que al hablar de la diversidad como realidad no se caiga en el error de obviar esas desigualdades socialmente construidas a partir de las diferencias y que también la condicionan. Si es así, el discurso de la diversidad puede esconder y servir para legitimar la miseria, la pobreza, la segregación escolar o la exclusión social. Es entonces cuando, de nuevo, se deja de lado la diversidad humana y se camina por el tratamiento desigual de las personas, que nada tiene que ver con la equidad y que, además, continúa justificando el orden social establecido (Calderón, 2015). De esta forma, y como hemos adelantado en puntos anteriores, se consigue que ni allí donde la escolarización es obligatoria y las puertas están abiertas a todo el mundo, un derecho universal, como es la educación, no sea real para muchos niños y niñas.

A pesar de todo lo anterior, sí es posible construir una escuela de TODOS y para TODOS que esté dispuesta a alcanzar este mismo objetivo en la sociedad. En este punto, la inclusión, y más concretamente, la inclusión educativa, es el motor de este cambio y la palanca que haga avanzar a toda una sociedad. No hay que olvidar que, aunque la escuela es un reflejo de la sociedad que, en la mayoría de las ocasiones, reproduce lo que en ella ocurre, es también la llave

del cambio y de la transformación de esta pues el lugar donde se construye a los ciudadanos que la conforman.

En consecuencia, el cambio en las escuelas es fundamental para la transformación, avance y mejora de la sociedad: con la construcción de escuelas inclusivas se avanza hacia una sociedad más inclusiva.

Como afirma Calderón (2015), “la escuela puede constituir un sitio privilegiado para la transformación de la humanidad aquí y ahora.” (p. 3)

1.4. Por el trayecto de la inclusión a un buen lugar podremos llegar

El reconocimiento del derecho a la educación para todos los niños y niñas es el resultado de un proceso largo y complejo en el tiempo y en el que han participado muchos y distintos agentes grupos o colectivos sociales. Su abordaje es complejo porque la respuesta ha sido diferente y desigual entre los países europeos, pero también entre comunidades autónomas en el contexto español. En el ámbito nacional, en el que se encuentra nuestra propuesta investigadora, se han realizado sucesivas reformas que en mayor o menor medida han logrado poner freno a la exclusión social y educativa (Haya y Rojas, 2016).

Sin embargo, a pesar de los importantes logros alcanzados con los distintos cambios, como los que se realizaron con el movimiento por la integración escolar, o de encontrarnos en la actualidad con la inclusión como el principio regulador de la educación desde el punto de vista legal, seguimos ante un panorama no exento de contradicciones. Es posible observar que las políticas o prácticas educativas que se desarrollan en algunos centros se alejan de lo que conocemos como políticas o prácticas inclusivas, como ya hemos señalado. Esto nos lleva a afirmar que todavía hay mucho camino por recorrer para ganar lo que se enunció como derecho, pero no se ha defendido ni consolidado como tal, o por lo menos no para todos.

Anteriormente mencionamos algunos de los condicionantes que explicarían porqué nos encontramos todavía en esta situación (la concepción restringida de la diversidad o la categorización y diferenciación del alumnado). A lo ya señalado, es posible añadir otros tales como la defensa de un sistema

neoliberal que prioriza la rentabilización de los recursos y empuja a la escuela a repetir viejos errores; o, la dualidad del sistema educativo con la diferenciación de escuelas ordinarias y escuelas especiales, y la categorización del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y dentro de esta de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), que sigue poniendo el foco en ellos y no en la institución que los deja fuera, afianzando aún más las situaciones de desigualdad que viven quienes quedan atrapados en estas categorías.

Es interesante destacar que la concepción de la diversidad restringida y diagnóstica dominante en la década de los noventa no impidió abrir las puertas de las escuelas ordinarias a casi todo el alumnado. No obstante, y a pesar de los esfuerzos de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias, el camino dominante ofertado para ellas ha sido el de la educación especial. Al mismo tiempo, muchos niños y niñas que se encuentran en las escuelas ordinarias para los que el acceso a ellas fue un verdadero logro, sufren otros mecanismos de segregación, de los que ya hemos hablado, que les van dejando poco a poco fuera del camino común para el resto del alumnado.

Por tanto, está claro que el logro de un sistema educativo inclusivo -es decir, para todos-, es complejo pero los cambios dentro de las escuelas son posibles y son el primer paso para alcanzar mejoras más globales. Para ello, hay que dejar de señalar y pensar que solo es un problema relativo a esos colectivos difíciles de enseñar y que se trata de un asunto político y ético que implica a toda la institución escolar la cual tiene que interrogarse sobre cuestiones esenciales sobre el mundo que desea construir y para quiénes (Calderón y Echeita, 2016).

De nuevo, es esencial volver al punto de partida: reconocer la diversidad existente en las escuelas. Y ese reconocimiento por mirar -o en su defecto, aprender a mirar- de otra forma hacia el mundo, hacia el conjunto de diferencias que caracterizan y definen la vida en las escuelas. Ese cambio de mirada tiene que ver con mirar al otro como sujeto en relación, en relación con nosotros y en relación con su entorno. Una mirada ecológica que dé significado a las reacciones de los estudiantes dentro de la institución, porque:

Cuando miramos no podemos ver seres aislados como si estuvieran en un vacío de relaciones y circunstancias. (...) Por eso, mirar debe ser contemplar, poder distinguir entre las precepciones que tenemos de las criaturas humanas y de sus diferencias y las formas en que en una institución admite o rechaza la pervivencia de las mismas, o las convierte o no en conflicto. No solo nos encontramos con personas diferentes, sino con personas que reaccionan también de forma diferente a la institución. (Contreras, 2002, p. 65)

Educar desde un modelo educativo inclusivo exige mirar por primera vez, sin prejuicios, sin vendas, mirar al que está delante de mí, conmigo, que no proyectando la imagen que ya se tiene de él. En esencia, hace necesario deshacerse de las etiquetas impuestas, porque vale más ver una cosa por primera vez que conocerla. (Pérez de Lara, 2008)

Educar es precisamente eso, una escucha atenta del otro, de lo que dice y no dice, de lo que hace, de lo que siente y de lo que produce en nosotros y en el entorno. No viene dado y, por tanto, no viene hecho o determinado. De manera que, reconocer la singularidad de cualquiera implica poder acompañarlo en su camino educativo (Rojas y Haya, 2018), el suyo, no el que nosotros hayamos elegido o pensado como más digno. Asimismo, exige mirar al yo que mira, detenernos a pensar que es lo que nos moviliza y darnos cuenta en qué medida nuestras ideas sobre otras personas o comunidades, sobre la escuela o la educación, sobre lo que es valioso condiciona las relaciones que se construyen o no en la escuela.

En consecuencia, la responsabilidad del cambio depende, en gran parte, de los docentes que deben adecuarse a los nuevos escenarios y a las condiciones presentes en las escuelas partiendo de esa nueva mirada. En ese camino, el trabajo colaborativo y colegiado es fundamental para caminar hacia la destrucción de las escuelas selectivas y la construcción de las escuelas inclusivas (Calderón y Echeita, 2016).

Por lo tanto, la inclusión educativa hace referencia a un proceso, un plan abierto en las escuelas que pretende ser una búsqueda interminable de actividades, acciones o propuestas para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Susinos, 2005). En este sentido, es posible afirmar que no hay

escuelas totalmente inclusivas, sino centros que asumen el reto de llegar a lograrlo cada día (Rojas y Haya, 2018).

Esto exige una reflexión compartida y constante sobre los cambios necesarios en las culturas, políticas y prácticas en la escuela por parte del profesorado, tutores y especialistas, para que todo el alumnado forme parte de esta, aprenda y participe (Haya y Rojas, 2016). Sin descuidar a los colectivos en riesgo de exclusión pues son, en gran parte, el origen de este movimiento (Susinos, 2005).

En consecuencia, la educación inclusiva entiende que el gesto de educar es dirigirse a cualquiera, es decir, a todos, independientemente de su condición, de su cuerpo, de su origen familiar, de sus formas de aprender o de sus modos de hacer (Skliar, 2015). Implica, también, una redistribución de los recursos reconociendo las desigualdades de partida que existen entre el alumnado para buscar vías que compensen o, por lo menos, no perpetúen dichas desigualdades (Rojas y Haya, 2018).

No se trata de ajustar la respuesta al alumnado en concreto cuando se encuentra una dificultad, siendo los especialistas los únicos encargados responsables de dar esa respuesta, sino que la colaboración y la participación de todos es esencial. La realidad es que, desde este movimiento, lo que se pretende es identificar desde la corresponsabilidad y a través de un análisis institucional, las barreras que el alumnado, principalmente, pero también otros agentes, pueden encontrar para su participación y aprendizaje en el centro. Es importante entender que la inclusión educativa tiene que ver con la mejora de la escuela para todos sus miembros, no solo para el alumnado (Susinos, 2005). Por esta razón, las demandas de cambio pueden surgir de cualquier agente, lo importante es que comience una transformación hacia una escuela más inclusiva a través de un repensar constante de la realidad del centro.

En consecuencia, el papel del equipo directivo es crucial para organizar la transformación. Se plantea la necesidad de un liderazgo democrático y participativo que promueva la construcción de relaciones positivas y productivas que valoren y respeten la diversidad (Puigdemívol, Petreñas, Siles y Jardí, 2019).

En definitiva, la inclusión educativa es algo más que un modelo de escuela es una forma de entender la educación donde todos los niños y niñas tienen los mismos derechos para aprender y convivir juntos en ella y, en consecuencia, en la sociedad. “Pretende extender el ideal universalizador en la educación: buena educación para todos y respetuosa con los derechos humanos” (Rojas y Haya, 2018, p. 38). Asimismo, se trata de una visión de la educación donde la responsabilidad es de todas las personas implicadas en la escuela y la mirada es institucional, pues solo de esta forma el logro de una escuela para TODOS es alcanzable.

1.5. El apoyo como palanca esencial de una escuela para TODOS

Como hemos visto, la construcción de una escuela donde todos los niños y niñas puedan aprender necesita de la actividad conjunta de los profesionales que en ella trabajan, tanto de los tutores como de los especialistas. No obstante, el rol que estos desempeñan en las escuelas, las funciones que les son atribuidas o quiénes se benefician de su actividad varía de unas a otras. En consecuencia, es posible imaginar que algunas formas de organización de los profesionales en la escuela se convierten en una palanca para la inclusión, y en otras en una barrera para el aprendizaje y la participación de algunos estudiantes.

El apoyo educativo es, por tanto, una pieza importante en el proceso de consolidación de mejores escuelas para todos. Es claro ver cómo, dependiendo de la perspectiva adoptada, más integradora o más inclusiva, los máximos a desarrollar en la escuela o el alumnado pueden ser muy distintos.

Los primeros esfuerzos por garantizar la respuesta escolar ordinaria a los alumnos con discapacidad supuso la entrada de especialistas que les prestaran apoyo en las escuelas. El modelo de integración escolar, centrado en la “compensación” individual de las dificultades o limitaciones del alumno, buscaba paliar los déficits que algunos estudiantes tenían. El progresivo aumento de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la escuela ordinaria supuso un incremento del número de especialistas y formas distintas de trabajo, aunque centradas esencialmente en el alumnado diagnosticado.

Una de las características de este tipo de apoyo es que, dado que el problema es individual y a cargo de los especialistas, suele recibirse separado del resto de compañeros para no “interrumpir” su aprendizaje y poder trabajar de forma más específica. Aunque, en algunos centros, se han realizado cambios y estos especialistas entran dentro del aula, en muchas ocasiones, siguen trabajando de la misma forma: separando a los estudiantes con NEE de sus compañeros tanto físicamente, como en los aprendizajes con tareas distintas y específicas.

Por tanto, de acuerdo con Cotrina, Gallego y García (2014) la organización del apoyo no puede tratarse solo:

(...) de una cuestión simple que pueda ser resuelta a través de la concreción acerca de si estos deben producirse dentro o fuera del aula. Cuando el debate sobre el apoyo se reduce a esta cuestión, seguimos asentados-as en un modelo centrado en el sujeto y nos aleja de una visión más compleja en la que han de configurarse los planteamientos que sustentan el concepto de apoyo en el marco de la globalidad de la escuela. (p. 47)

Es decir, si la forma de organización se sigue basando en los “problemas” individuales del alumnado y los especialistas son los únicos “encargados” de solucionarlos, aunque trabajen junto a otros docentes y en el mismo espacio que sus compañeros, la concepción del apoyo no cambia. De esta manera, sigue siendo una barrera más para la inclusión en vez de una herramienta para eliminarla.

Por lo que, con una orientación más terapéutica o individual colaborativa, las escuelas han promovido una respuesta centrada en el alumno con problemas, a pesar de los cambios. Como señalan Puigdemívol et al. (2019), esto no ha supuesto en ningún caso, un cuestionamiento de las condiciones escolares que impiden a muchos niños y niñas aprender y participar en su escuela.

Sin embargo, esta no es la única manera de entender el apoyo. En contraste con este arraigado modelo organizativo que tiene que ver con una visión más integradora, nos encontramos con otro tipo de organización desde una perspectiva más inclusiva que busca la construcción de escuelas donde TODOS, de verdad, puedan formar parte.

En primer lugar, en esta forma de organizar el apoyo, el alumnado que presenta “problemas” (que nos presenta problemas) se convierte en palabras de Sapon-Shevin (2013) en una “pastilla reveladora” de que algo dentro del centro no está funcionando bien ya que está dejando fuera a alguien, por lo que la mirada que antes se dirigía a él ahora se dirige a la institución. Por tanto, las dificultades de los estudiantes son el resultado de un conjunto de factores que reflejan un problema institucional que debe ser resuelto de manera colaborativa (Rojas y Haya, 2018) y no problemas individuales que buscan ser solucionados únicamente por especialistas.

Los cambios que se den en la institución para dar respuesta a la diversidad del alumnado deben partir de una tarea compartida donde el papel de los “expertos” y de los tutores también tiene que cambiar para trabajar desde la corresponsabilidad. Para ello, es indispensable la colaboración de todos los miembros de la comunidad en la resolución de los problemas y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Puigdemívol et al., 2019). No nos podemos olvidar que la escuela inclusiva busca que todo el alumnado, pero también toda la comunidad, pueda formar parte de ella por lo que en el apoyo este aspecto también tiene que ser tenido en cuenta.

Por esta razón, es necesario la construcción de una red de apoyos que sustente este modelo de organización donde todos los agentes de la comunidad (familias, alumnado, profesores y otros agentes del entorno) participen. Es importante entender, que desde esta perspectiva el apoyo no está dirigido únicamente al alumnado, sino que todas las personas implicadas en la escuela pueden ser tanto destinatarios y beneficiarios de él como agentes que lo ofrecen (Puigdemívol et al., 2019).

En consecuencia, nos encontramos, en palabras de estos autores, ante “la escuela inclusiva como una comunidad de apoyo” (p. 76) en la que la organización de este se convierte en la palanca principal para lograr una escuela para TODOS donde todos participan y aprenden.

Sin duda, de este modelo organizativo del apoyo se derivan múltiples beneficios para la institución y para aquellos que forman parte de ella, beneficios intensivos y extensivos (Puigdemívol et al., 2019).

Los primeros hacen referencia a la motivación y participación de todo el alumnado, que se ven incrementadas con distintas acciones características de este tipo de apoyo -como la participación de personas de la comunidad en ellas o el trabajo en grupos interactivos-. Los segundos tienen que ver con los beneficios que esta forma de organizar la escuela y los apoyos tienen para la propia comunidad y el entorno familiar del alumnado. El hecho de que exista un trabajo compartido entre ambos entornos hace que, por un lado, el alumnado aumente su sentimiento de pertenencia a la escuela pues ve en ella la realidad que él vive fuera, en su entorno familiar. Por otro lado, la comunidad se siente parte de la escuela pues no solo está dentro participando, sino que su realidad forma parte de las reflexiones del día a día y se tiene en cuenta. Es decir, ni la escuela puede escapar de su contexto, ni la comunidad puede olvidar que es una herramienta indispensable para ella.

En definitiva, ha quedado claro que organizar el apoyo de una escuela desde un modelo inclusivo es, sin duda, una tarea muy compleja que no se logra de forma inmediata cambiando de un día para otro algunos aspectos. Por lo que no puede tratarse de un proceso añadido a la normal actividad del centro, sino que es algo esencial que debe convertirse en un componente habitual de este (Puigdemívol et al., 2019), repensando y haciendo cambios tanto en las prácticas escolares como en las políticas y cultura del centro.

Es por ello por lo que el apoyo se debe concebir como un proceso de aprendizaje y de desarrollo de las personas y de la propia institución que no solo busque resolver los “problemas”, sino que consiga que ambas se encuentren en mejores condiciones para afrontarlos por sí mismas (Parrilla, 1996). De esta forma, se podrá afianzar como componente habitual del centro que forme parte de su identidad, haciendo que los cambios que se realizan gracias a él se conviertan en mejoras que caminan hacia una escuela más inclusiva que aprende y avanza como una comunidad de apoyo.

¿Qué papel juegan y podrían jugar los centros de educación especial (CEE) en el apoyo en un modelo inclusivo?

Como ya se ha señalado, el actual sistema educativo sostiene respuestas educativas duales. La existencia de dos tipos de centros educativos, unos

especiales y otros ordinarias, facilita el acceso a dos itinerarios distintos que impide que todos los niños y niñas puedan aprender juntos. Aquellos que discurren por el camino paralelo a la escuela ordinaria son mayoritariamente el colectivo de personas con (dis)capacidad intelectual. El planteamiento de un modelo de escuela inclusivo y la organización del apoyo desde esta perspectiva nos obliga a revisar y repensar el papel que los CEE tienen como apoyo a la escuela ordinaria.

Los primeros pasos que se dieron para la integración de algunos niños y niñas con NEE en los centros ordinarios también dio lugar a las primeras experiencias conjuntas entre los centros ordinarios (CO) y los centros de educación especial (CEE). Estas colaboraciones sentaron la base para proyectos de colaboración inter-centros que en algunas ocasiones han sido continuados en el marco de la inclusión educativa (Rojas y Haya, 2018). Aunque esas experiencias no sirvieron para desechar modelo anterior de la educación especial (Rojas y Olmos, 2016), el apoyo educativo que se dio en estas experiencias funcionó como bisagra en el proceso arduo y lento de las prácticas hasta entonces totalmente separadas entre la educación ordinaria y la especial (Puigdemívol et al., 2019). Es decir, algunas de esas experiencias han mostrado como la escolarización de niños con necesidades de apoyo muy significativas pueden ser facilitadas desde la escuela ordinaria y han ayudado a entender el papel que los CEE pueden tener en la construcción de escuelas para todos los niños.

La educación inclusiva pone en duda este sistema dual de enseñanza, pues reconoce que “los derechos algunas personas están siendo vulnerados y que las dificultades experimentadas por los estudiantes son resultado de la forma en la que hemos elegido organizar las escuelas, así como de los estilos y formas de enseñanza” (Rojas y Olmos, 2016, p. 327).

Como recoge la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en el art. 24.2., el derecho a la educación debe ser inclusivo, de calidad y gratuito. Asimismo, se señala que se debe prestar

el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva' y se deben facilitar 'medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión'. (BOE, 21 abril de 2008, p.20654)

No obstante, y a pesar de la adhesión de España a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad (2008), el desarrollo legal en nuestro país sigue mostrando respuestas desiguales.

Como ya señalamos, en el panorama español existen diferencias entre las comunidades autónomas (CCAA), también en cuanto a la reconversión de los CEE en Centro de Recursos a la educación inclusiva (CRREI). De este modo, mientras algunos CEE siguen atendiendo exclusivamente a alumnado bajo la categoría de NEE, otros han pasado a ser centros de recursos para la educación especial (como es el caso de varios centros en Cantabria); y otros pocos tienen un papel esencial en la respuesta a todo el alumnado en los centros ordinarios (Rojas y Haya, 2018). La actual ley de educación, la LOMCE (2013), tiene como principio vertebrador la inclusión educativa, sin embargo, no hay ninguna referencia a la transformación de los centros de educación especial (CEE) en centro de recursos para la inclusión (CRREI) lo que conlleva que existan grandes diferencias entre las CCAA mostrando la desigualdad existente entre ellas y la falta de consenso en las políticas de inclusión (González, Casado-Muñoz y Barbero, 2019).

De igual modo, es relevante destacar que en Cataluña el *DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo* establece que todo el alumnado acuda a los centros ordinarios y solo si la familia lo solicita expresamente, se escolarice en un CEE. Esta fórmula ha obligado a ambos tipos de centros -ordinarios y especiales- a replantearse sus funciones, considerando a estos últimos como centros proveedores de servicios y recursos a la escuela ordinaria (CEEPSIR).

Por tanto, y como ya señalamos anteriormente, desde un modelo inclusivo es impensable que solo algunos alumnos puedan necesitar apoyo. Tampoco que algunos, de manera particular, tengan la obligación de aprender en otros centros por ser estos donde se encuentran los recursos necesarios. Es decir, la idea es

que los recursos estén donde se encuentra el alumnado y no al revés (Rojas y Olmos, 2016).

De acuerdo con algunos autores, es necesario que los CEE pasen a formar parte de la solución en la construcción de escuelas únicas para el conjunto del alumnado (Rojas y Olmos, 2016; Capellas, 2018). Los CEE acumulan recursos y disponen de numerosos profesionales que pueden ser pensados como un apoyo para el profesorado y el alumnado en los centros educativos ordinarios (Calderón y Echeita, 2016).

La colaboración entre los dos tipos de centros exige cambios importantes y en profundidad en las normas, valores y actitudes, así como un cambio en los roles docentes (Rojas y Olmos, 2016) y en las estrategias de enseñanza que garanticen los aprendizajes (Capellas, 2018).

Como centros de recursos a la escuela ordinaria, los profesionales de los CEE “intervienen, asesoran, proveen de materiales o forman colaborativamente a compañeros en los centros ordinarios” (Rojas y Olmos, 2016, p.324). Por tanto, la actividad no recae en el alumno que procede del CEE o del alumno valorado con NEE, sino en el conjunto de la escuela. Lo que se plantean son caminos distintos en función de las escuelas que desde un planteamiento colaborativo gestionen nuevas prácticas en las aulas y en el centro. Del mismo modo que no hay una escuela, no hay una única forma de hacer escuelas dónde todos puedan aprender y participar, pero sí propuestas distintas que hagan posible el trabajo de varios docentes en el aula o la formación de grupos de trabajo en las escuelas para eliminar las barreras que impiden que algunos alumnos aprendan juntos.

La prestación del apoyo educativo se amplía, recae sobre el conjunto de la escuela y, por tanto, sobre quiénes habrán de desarrollar la actividad educativa principal, ya sean los docentes o las familias. Es posible definir un conjunto amplio de funciones que incluyen el asesoramiento y la orientación a los docentes y las familias en los CO, la formación especializada de los diferentes agentes educativos, la provisión de recursos materiales ya existentes y la creación de otros nuevos, la coordinación en el desarrollo de prácticas educativas en el CO y con otros servicios, la realización conjunta de programas individuales o grupales, la participación en el diseño y desarrollo de proyectos de innovación o investigación y la creación de redes de trabajo informales. (Rojas y Olmos, 2016, p.328)

Es posible afirmar que la transformación de los CEE en CRREI pueden ser parte de la solución y del camino hacia la inclusión educativa puesto que proporcionan un apoyo necesario que se centra en la escuela y deja atrás la perspectiva médica e individual donde los especialistas solo atienden al alumnado con NEE. Asimismo, se convierten en piezas clave para conseguir que los centros ordinarios estén preparados para acoger a todo el alumnado y para que todos puedan aprender y participar.

El apoyo curricular: un estilo de hacer escuelas

De los puntos anteriores se pueden extraer las características que tiene la organización del apoyo desde un modelo inclusivo en el que la visión institucional y el trabajo colaborativo son los ejes centrales. Asimismo, también se ha destacado la necesidad de que las dificultades del alumnado no sean el foco de atención del apoyo sino entender estas como indicadores de cambios en la escuela, la cual tiene capacidad para aprender resolviendo los problemas de forma colaborativa. Por otra parte, la búsqueda y supresión de las barreras que el alumnado puede encontrarse para participar y/o aprender, debe ser fundamental.

Podemos encontrar distintos estilos de apoyo educativo con características muy distintas, pero de todos ellos, el que cumple con todos estos aspectos es el que Parrilla (1996) identifica como *Apoyo curricular*. En este estilo, “la dimensión institucional y colaborativa se aúnan para generar un modelo que asume la colaboración como estratégica básica de aprendizaje y de desarrollo profesional y que tiene como foco una visión global de la escuela.” (p. 102)

Los elementos centrales de esta forma de apoyo son el currículum y la organización de la actividad educativa. Es decir, aquello que se sitúa en el centro de las miradas y que al mismo tiempo ha de posibilitar el cambio tiene que ver con los aspectos esenciales de nuestra actividad profesional. Desde el apoyo curricular se entiende que la dificultad para responder a todos los estudiantes en la escuela exige una revisión de las culturas, de las formas de organización o de los estilos de enseñanza dentro del aula ordinaria (Parrilla, 1996) y no de una atención especializada y terapéutica del alumno con dificultades.

De acuerdo con la organización del apoyo desde un modelo inclusivo este estilo de apoyo realiza cambios en los roles de los tutores y especialistas donde la estructura jerárquica y especializada deja paso a un trabajo compartido y horizontal en el que estos roles se definen nuevamente en función de las demandas, no siendo estos inalterables y fijos. Como plantea Parrilla (1996), lo que se quiere construir es “el mejor equipo para trabajar” (p. 105), lo que conlleva que cada profesional asuma su responsabilidad y reconozca su participación en el proceso educativo (Parrilla, 1996) y, en consecuencia, en la organización del apoyo.

No obstante, es importante comprender que *el Apoyo curricular* no desecha la idea de un apoyo personal, sino que reflexiona sobre él (Parrilla, 1996) y sobre la forma en la que se puede llevar a cabo sin alejarse de un modelo de escuela inclusiva. En ocasiones, podemos encontrarnos ante situaciones puntuales donde esta forma de apoyo sea la más adecuada, pero este no tiene que ser sinónimo de ‘dejar fuera’ al alumnado que lo recibe. Lo importantes es tener claras las características esenciales del apoyo que se ejerce: institucional y colaborativo.

Esta forma de organizar el apoyo se trata de un cambio en la forma de entenderlo a él y a la escuela, necesario para construir una escuela donde todos sean bienvenidos y el derecho a la educación se pueda dar para TODOS los niños y niñas.

No obstante, a pesar de que este tipo de apoyo tiene unas características y aspectos bien definidos, como se ha señalado, no son incompatibles con la realidad de cada escuela. Precisamente, se basa en la reflexión de cada realidad concreta, destacando la capacidad de aprender de la institución.

Es por ello por lo que, desde este estilo, emergen diferentes formas de llevarlo a cabo que se han convertido en diferentes modos de articular las estrategias y recursos que se ponen en juego. Un ejemplo de este, y quizás el más emblemático y representativo es la creación de grupos de apoyo entre profesores (Parrilla, 1996), dado que aúna el apoyo directo entre los docentes con un apoyo indirecto al alumnado y a toda la comunidad educativa. Se trata de una ayuda entre iguales en la que conjuntamente se buscan estrategias para la

resolución de problemas educativos que acontecen en la escuela (Parrilla y Daniels, 1998).

Los Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP), desarrollados fundamentalmente en el contexto español en la Comunidad Autónoma de Andalucía, vienen definidos por una serie de rasgos. De ellos destaca el cómo se construyen nuevas vías para desarrollar un diálogo profesional que proporciona una oportunidad para caminar hacia la inclusión educativa. En estos grupos, se comparten, analizan y resuelven conjuntamente los problemas que los docentes encuentran en su día a día, transformando así sus prácticas, sus aulas y también la institución.

Esta formalización del *apoyo curricular* es solo un ejemplo que muestra en su configuración las características más esenciales para lograr organizar el apoyo desde un modelo de escuela inclusivo dado que es colaborativo e institucional.

Sin embargo, este modelo es también muy interesante porque se puede convertir en la base de un cambio organizativo del conjunto de la escuela que poco a poco avance hacia un modelo más inclusivo ya que se construyen nuevos espacios y tiempos para el trabajo colaborativo de los docentes. En consecuencia, este podría ser el primer paso para que se pueda dar una reflexión conjunta e institucional sobre la realidad de la escuela.

Esta forma de organización del apoyo ya es un cambio en las políticas y en las prácticas de la escuela que puede ayudar a repensar las culturas. Aunque no se trata de una transformación inmediata y definitiva, unido a otros cambios ya señalados, es una palanca en la transformación de la escuela.

1.6. Una escuela inclusiva como comunidad de apoyo para que la educación sea, de verdad, un derecho para TODOS

El recorrido realizado en estas páginas se nos antoja necesario y pertinente para comprender de dónde venimos y el valor que tiene el apoyo educativo cuando se inscribe en un modelo de educación inclusiva. El camino trazado aborda algunas de las dificultades existentes (viejas y nuevas concepciones sobre el papel de las escuelas) o de los retos pendientes (en la

comprensión de las diferencias y la diversidad), pero también alumbró la posibilidad de realizar cambios. La organización del apoyo desde una perspectiva institucional y colaborativa contribuye a la realización de esos cambios.

Como señalábamos al inicio del trabajo, una escuela puede ser una semilla, y el motor de un cambio. Cuando algunas de las paredes que impiden participar y aprender a muchos niños y niñas en la escuela son derribadas, es posible observar que estos contribuyen a que otras barreras fuera también sean eliminadas. Para ello, es necesario entender que toda la comunidad educativa debe estar presente en ese trayecto, que no es un camino que hacen solo algunos miembros de esta o del que participan solo algunos profesionales, sino el resultado de un proyecto compartido. Como señalan Puigdemívol et al. (2019),

El apoyo educativo desde la escuela inclusiva entiende a las personas y el aprendizaje en su totalidad, de una forma global y mucho más amplia, como una dinámica propia y regular de las comunidades en las que dichas personas están inmersas y que además tienen lugar en todas las etapas a lo largo de la vida. (p. 76)

Es decir, trasciende las paredes físicas y temporales de la escuela.

Asimismo, es importante recordar que las propias trayectorias educativas de quienes están en la escuela afectan fuera de esta, por la continua interacción entre ambas (Puigdemívol et al., 2019). Por todo ello, la escuela que se transforma como una escuela para TODOS, donde el apoyo se convierte en la principal palanca, hace que la comunidad que la rodea se pueda transformar también en una comunidad para TODOS. Al mismo tiempo, la escuela que se abre al entorno hace posible que otras escuelas vean en ella una oportunidad para comenzar un cambio en el mismo sentido, construyendo a su vez otras comunidades de apoyo que caminan hacia la inclusión. En consecuencia, creando comunidades más inclusivas puede lograrse una sociedad más inclusiva donde el derecho a la educación pueda consolidarse como tal, logrando también un sistema educativo verdaderamente inclusivo de todos y para todos. Esto muestra la necesidad de entender la educación como un bien público y un derecho fundamental para alcanzar una educación de calidad para todos (OREALC, UNESCO, 2007) donde ninguna persona se quede fuera.

Por lo tanto, es posible afirmar que construir escuelas inclusivas como comunidades de apoyo puede ayudar a conseguir que el derecho a la educación sea, de verdad, un derecho de TODOS.

2. Marco investigador

2.1. *Investigando desde los contextos con las escuelas*

Si se plantea una investigación educativa sobre la organización del apoyo en una escuela que trabaja desde un modelo inclusivo, es coherente imaginar que esta investigación sea también inclusiva.

Lo que se plantea en las próximas páginas es el diseño de una investigación que parte de la premisa de que para comprender lo que acontece en la escuela y acompañarla en los procesos de mejora, es necesario escuchar y trabajar desde la escuela con las personas que la integran.

Tal y como señalan Parrilla, Susinos, Gallego-Vega y Martínez (2017) en la revisión que realizan sobre investigación inclusiva, es importante que este tipo de investigación esté conectada con la mejora de la escuela y con la transformación de la sociedad. De nuevo, tal y como ya señalamos en páginas anteriores, es posible afirmar que la investigación inclusiva desde la escuela puede también generar cambios sociales.

Asimismo, si la investigación pretende ser una forma de indagar en la escuela para conocer su realidad concreta y ayudar a la mejora de esta, deberá tratarse de un proceso contextualizado en la que los intereses de la escuela y los de sus protagonistas sean quienes orienten la agenda de la investigación (Parrilla et al., 2017). Por tanto, la investigación se diseña también en la escuela, y con la escuela, con quienes forman parte de ella.

De esta manera, se reconoce el valor del conocimiento que la práctica otorga a los participantes, en este caso a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Además, el acercamiento multivocal a los distintos agentes también reconoce la autoridad, complementariedad y legitimidad de los distintos saberes (Parrilla et al., 2017). Alejarse de los límites establecidos del conocimiento disciplinar, tal y como argumentan Susinos y Parrilla (2013), ayuda

a ver la realidad como la viven quienes la construyen y la cuestionan desde dentro. Asimismo, la inclusión educativa “se sustenta en un conocimiento complejo y transdisciplinar, cuya construcción necesita la colaboración de diversos agentes por tratarse de un ámbito del saber necesariamente construido a partir de procesos de reflexión y acción participativa” (Parrilla et al, 2017, p. 151). En otras palabras, sería complicado imaginar una investigación inclusiva donde las voces de los participantes no fuesen escuchadas.

Con este planteamiento de investigación desde la escuela, en la escuela y con la escuela, este trabajo pretende conocer cómo se articula el apoyo educativo en una escuela que se reconoce en el modelo de educación inclusiva. También quiere comprender qué estrategias o recursos cuando hablamos del apoyo son una palanca en la organización de una escuela que intenta dar respuesta a todo el alumnado y construir, por tanto, una escuela para TODOS y de TODOS.

2.2. Diseño de la investigación

¿Dónde se quiere llegar con esta investigación?

El objetivo general de esta investigación es conocer en profundidad las características organizativas del apoyo educativo en un centro de Educación Infantil y Primaria en la ciudad de Santander. Concretamente, y a partir de algunos de los relatos de distintas personas implicadas en la vida del centro (familias docentes, equipo directivo, unidad de orientación educativa -UOE- y alumnado) esta investigación pretende:

- Explorar las ideas y principios que articulan el apoyo educativo en una escuela ordinaria organizada para dar respuesta a todo el alumnado.
- Identificar algunas de las barreras en la escuela que limitan la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes, o que no promueven la colaboración en la comunidad escolar.
- Reconocer buenas prácticas de apoyo en la escuela

Varias cuestiones son las que se plantean en la presente investigación:

¿Qué percepción tienen los distintos agentes educativos sobre el apoyo educativo en la escuela?

¿Qué principios o criterios sostienen las decisiones organizativas sobre el apoyo en la escuela?

¿Es el apoyo educativo una palanca en la construcción de la escuela como un espacio de aprendizaje y participación para todos?

¿Qué dificultades o barreras identifican los miembros de la comunidad escolar en la organización del apoyo desde un modelo inclusivo?

¿De qué manera se va a realizar la investigación?

La investigación que se propone se reconoce en una investigación de corte cualitativo en la que las voces de los participantes nos permiten entender lo que acontece en la escuela. Se pretende comprender en profundidad los significados y definiciones que de la situación hacen las personas que habitan la escuela, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características (Salgado, 2007). Se busca pues, conocer y comprender los significados atribuidos al apoyo, las estrategias o recursos que los participantes reconocen y valoran en la escuela. La aproximación a los participantes se realiza a través de un instrumento como la entrevista semiestructurada dado que facilita la construcción de relatos personales que emergen de la propia experiencia.

Es importante señalar que, aunque estos relatos pueden representar a un grupo más amplio de docentes o estudiantes, el propósito de la investigación no busca generalizar su testimonio. Es decir, aunque la perspectiva se dé desde la misma posición, como puede ser la mirada docente, las vivencias están cargadas de pensamientos y sentimientos que construyen una narración única. Y en esto reside precisamente el valor de cada uno de esos relatos, en su aproximación única y singular a la realidad concreta y particular del apoyo en la escuela. No obstante, esos relatos individuales construyen una realidad conjunta, la escuela, donde las experiencias y testimonios se tejen conjuntamente dando forma al puzle del apoyo en la escuela.

Las voces que necesitamos

La investigación es posible gracias a la colaboración de un centro público de Educación Infantil y Primaria de Santander. La realización de las prácticas del

último curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria ha dado a la investigadora la oportunidad de tener acceso a la escuela.

Todas las personas que viven en la escuela la construyen por lo que es necesario tener una visión desde cada prisma. Es por ello que el proyecto quiere escuchar las voces de toda la comunidad educativa: familias, docentes, equipo directivo, UOE y estudiantes. Se trata de un muestreo de conveniencia. A través de informantes de cada colectivo, se pretende esbozar una mirada compleja del constructo del apoyo educativo en un marco inclusivo. Concretamente los participantes son: un miembro del equipo directivo, que es también docente, un tutor o tutora, la orientadora, un representante para las familias y un grupo reducido (de unos 5 alumnos o alumnas) de último curso para representar al alumnado.

Para este último grupo, se ha decidido que sean varios los participantes porque, por un lado, hará que su participación pueda aumentar ya que se encuentran en compañía de sus iguales haciendo que puedan sentirse seguros y protegidos. Por otro lado, porque puede ayudar a obtener una visión más amplia de la forma en la que el apoyo afecta y conmueve a los verdaderos protagonistas de la escuela y para quienes este se organiza principalmente.

Los instrumentos para recoger sus voces

Dado que nos encontramos enmarcados en una investigación inclusiva las voces de los protagonistas del contexto que se investiga son una parte esencial de la investigación. Para conocer los relatos personales de los participantes sobre el tema central de esta investigación -el apoyo educativo-, es necesario conversar con los protagonistas, aproximarnos a sus experiencias, vivencias, deseos y esperanzas sobre la escuela. En otras palabras, tener noticia de su mundo (Kvale. 2011). Por esta razón, la entrevista es la mejor forma de hacerlo ya que a través de un cuestionario, por ejemplo, es imposible ver más allá de lo que se muestra en la respuesta concreta, no podemos observar sus gestos, atender al tono que utiliza o simplemente dar la oportunidad de que el entrevistado pueda expresar lo que realmente quiere contar sobre el tema.

Puesto que lo que se pretende es conocer la experiencia profunda que cada participante ha tenido en relación al apoyo en el centro, el tipo de entrevista

que se ha decidido seleccionar para recoger sus voces es la entrevista semiestructurada que, como exponen Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013):

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p. 163)

De esta manera, la información que extraemos de las entrevistas se encuentra menos condicionada, es decir, es más personal y real ya que la posición del entrevistado y el entrevistador es más simétrica y horizontal. Como señala Flick (2007) este tipo de entrevistas "...se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario" (cit. en Díaz-Bravo et al., 2013, p 163).

Como ya hemos explicado, queremos que nos cuenten sus ideas sobre el apoyo desde su experiencia, por lo que una entrevista donde sientan esa libertad para poder hacerlo es la más acertada. Además, este tipo de entrevistas permite añadir cuestiones a medida que se desarrolla construyendo parte del guion donde aparecen aspectos importantes para los participantes que no hayan sido planteados por la investigación. No obstante, la libertad y apertura de la entrevista no se contrapone con una estructuración que delimite los temas más importantes que deben tratarse por lo que son necesarias algunas preguntas que sirvan de guía para la entrevistadora y también de apoyo a las explicaciones de los participantes. Es importante que esa libertad en las respuestas no haga que puedan sentirse perdidos e incómodos.

Dada las diferencias entre los participantes, se plantean 3 guiones de entrevistas distintos (cuadro 1,2 y 3) que se adaptan a los distintos interlocutores y su experiencia en relación con el objeto de estudio que tienen desde su posición en la escuela. Aunque el conocimiento sobre el tema es distinto, sus aportaciones son igualmente válidas. No obstante, la estructura de todas ellas es la misma:

- Primera parte (presentación): presentación del entrevistador y el entrevistado, contextualización de la entrevista y solicitud de consentimiento para que sea grabada.
- Segunda parte: cuestiones relacionadas con el apoyo desde un punto de vista general/personal.
- Tercera parte: cuestiones específicas para conocer la realidad concreta del centro y cuestiones sobre los sentimientos y pensamientos personales que este tipo de organización le generan.
- Última parte (cierre): despedida y agradecimientos por la participación.

Como hemos señalado, los guiones que se han construido para apoyar la conversación con los interlocutores son distintos. Las principales diferencias que se plantean tienen que ver con el lenguaje utilizado, con el número de preguntas o con el tipo de ejemplos que se exponen para facilitar las reflexiones de los entrevistados.

Dado que la visión de los docentes (cuadro 1) parte de su experiencia profesional, el lenguaje utilizado es más técnico y académico. Por el contrario, para la familia y el alumnado (cuadro 2 y 3), puede que este no sea un tema sobre el que hayan reflexionado antes, por lo menos no desde una perspectiva formal, sino que lo hayan vivido en sus experiencias como algo cotidiano. Por esta razón, el lenguaje en este caso es más familiar y sencillo, sobre todo en el caso del alumnado. En cuanto al número de preguntas y de las situaciones que se plantean, aumentan en comparación con el guion para los docentes ya que se pretende ayudar a los participantes para que puedan recordar y reflexionar.

Asimismo, cabe destacar que para el caso del alumnado hay varios aspectos que necesariamente debemos tener en cuenta. Por un lado, las presentaciones se realizan en el orden que los informantes elijan, proporcionándoles la libertad y tranquilidad para que se presente en el momento que prefiera. Con ello se pretende mostrar la horizontalidad en la entrevista y crear un ambiente tranquilo, sin presiones, donde se pueda expresar con libertad y sienta que es protagonista en la conversación. Por otra parte, las cuestiones que se plantean no tienen tanto que ver con la organización del apoyo en el centro sino con su propia concepción del apoyo y las experiencias personales en

su vida escolar. Se pretende conocer y comprender lo que el alumnado ha vivido y cómo en relación a las acciones de apoyo que se han dirigido hacia ellos y hacia el centro en general. Por esta razón, se plantean más ejemplos que en los otros guiones ofreciendo a los participantes situaciones que han podido vivir y que tienen que ver con las acciones que se organizan desde el centro.

A continuación, se presentan los tres guiones donde se pueden observar más detalladamente las semejanzas y diferencias expuestas. No obstante, cabe recordar que es un guion abierto que sirve de apoyo, pero se irá modificando a lo largo de cada una de las entrevistas.

Entrevista a docentes

Para empezar, me presento, aunque ya me conozcas porque llevo varios meses por aquí. Me gustaría además explicarte un poco más de por qué estamos aquí.

Soy Alicia, alumna de 4º de magisterio de Ed. Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Estoy en el centro realizando las prácticas del último curso de la carrera. He decidido hacer mi TFG sobre un tema que me parece muy interesante como es el del poyo educativo y cómo se organiza en los centros escolares. Concretamente, quiero conocer cómo funciona en el CEIP Manuel Llano. Para ello, y previo consentimiento por tu parte, me gustaría hacerte una entrevista. Voy a hablar con diferentes personas del centro, y me gustaría que tú fueras una de ellas. Como puedes ver, yo he previsto un guion con algunas cuestiones, pero me gustaría que entabláramos una conversación de una o dos horas de duración sobre el apoyo en la escuela.

Antes de empezar, me gustaría pedir tu consentimiento para grabar la entrevista, ya que esto facilitará su posterior transcripción. Asimismo, quiero que sepas se eliminarán todos los nombres personales que puedan surgir durante la sesión. De igual modo, y una vez transcrita la entrevista, te la enviaré para que puedas leerla e introducir los cambios que consideres pertinentes.

Para empezar, me gustaría que te presentases: nombre, etapa en la que trabajas, cargo que tienes en el centro, años de experiencia en la escuela, si has trabajado en otras escuelas...

Me gustaría comenzar con algunas preguntas más generales, para pasar luego a otras más concretas relacionadas con el centro en particular.

- **¿Qué entiendes por apoyo educativo? Si tuvieras que tratar de explicar qué es eso del apoyo, ¿qué dirías? ¿qué crees que es importante?**

- **Te voy a poner ahora un ejemplo:**

Un alumno o alumna presenta bastantes dificultades para seguir las clases de matemáticas. Se ha decidido que, como no puede seguir el ritmo de la clase, vaya durante esas horas al aula de la especialista de pedagogía terapéutica para hacer otras actividades de refuerzo y trabajar con distintos contenidos. ¿Dirías que esto es un ejemplo de apoyo educativo? ¿por qué? ¿Representa para ti un buen apoyo educativo? Sí/No ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿podrías ponerme tú un ejemplo diferente? En caso negativo Entonces, ¿qué es para ti un buen apoyo educativo?

- **Voy a ponerte ahora dos posibles formas de entender el apoyo en un centro, me gustaría que me dijese cuál de las dos se acerca más a la forma en la que se entiende el apoyo en este centro.**

-El apoyo se entiende como aquellas acciones dirigidas a solventar las dificultades del alumnado con necesidades educativas especiales que se añaden a la práctica habitual del centro, no suponen cambios en su conjunto solo algunos puntuales en los que los especialistas y la UOE son los responsables.

-El apoyo es entendido como las acciones que se realizan colaborativamente a nivel individual y también de centro para buscar las barreras que algunos alumnos encuentran para participar y aprender en la escuela, pero también son todas las acciones que buscan dar respuesta a la diversidad del alumnado. Con esto quiero decir que todos los docentes forman parte de su organización y no se centran en el alumnado exclusivamente, también en el profesorado y las familias y que cuando son dirigidas al alumnado son acciones que se dirigen a todo el alumnado, no solo al que presenta "necesidades educativas especiales".

¿Cuál de los dos ejemplos es el que más representa el modo de hacer de este centro?

- **Me puedes explicar entonces ¿De qué forma se organiza el apoyo educativo en este centro? ¿Quién está implicado, a quienes se dirige, en qué espacios, cómo se organiza, por qué de esta manera? Piensa que se lo vas a explicar a alguien que acaba de llegar al centro y no conoce nada sobre él. ¿Qué destacarías como más importante**

- **En este centro hay varias actividades y acciones que lo caracterizan como son las tutorías compartidas, los grupos impulsores o los desdobles ¿Piensas que estos forman parte de la organización del apoyo? ¿Son ejemplos para ti? ¿Qué otras acciones forman parte del apoyo?**

- **¿Piensas que esta organización tiene beneficios sobre el conjunto de la escuela, sobre el aprendizaje del alumnado, en la labor docente o sobre otros aspectos? ¿Cuáles son estos beneficios? ¿Por qué crees que se dan?**

- **¿Se encuentran barreras o se presenta alguna dificultad a la hora de organizarlo de esta forma? Por ejemplo: disponer de espacios y tiempos para hacerlo, concepciones personales sobre él ¿Piensas que estas barreras son insalvables o es posible trabajar para eliminarlas o reduciras?**

- **Ante este tipo de organización ¿te sientes cómodo/a? ¿Estás de acuerdo con ello? ¿Cambiarías algo?**

- **Ya, por último, en cuanto a tu experiencia profesional ¿Ha cambiado a lo largo de tu trayectoria profesional la concepción que tienes del apoyo? ¿Ha sido el centro un espacio donde has podido aprender más sobre él?**

Para finalizar, me gustaría darte las gracias por la participación. Tu voz es muy importante para poder conocer cómo funciona el apoyo educativo en este centro. Si quisieses añadir algo más que piensas que has podido olvidar o quieres recalcar puedes hacerlo ahora. Te recuerdo que en el momento que realice las transcripciones te la enviaré por si quieres realizar alguna modificación, son tus palabras así que no tengas problema en indicarme los cambios que creas pertinentes.

De nuevo, muchas gracias por tus aportaciones, espero que haya sido una conversación agradable en la que te hayas sentido cómoda/o.

Cuadro 1: Guion de la entrevista para los participantes miembros del equipo educativo

Entrevista a la familia

Para empezar, quiero presentarme ya que no me conoce. También le explicaré el porqué de esta entrevista.

Soy Alicia, alumna de 4º de magisterio de Ed. Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Estoy en el centro realizando las prácticas del último curso de la carrera. He decidido hacer mi TFG sobre un tema que me parece muy interesante como es el del apoyo educativo y cómo se organiza en las escuelas. Concretamente, quiero conocer cómo funciona en el CEIP Manuel Llano. Para ello, y previo consentimiento por tu parte, me gustaría hacerte una entrevista. Voy a hablar con diferentes personas del centro, y me gustaría que tú fueras una de ellas. Como puedes ver, yo he previsto un guion con algunas cuestiones, pero me gustaría que entabláramos una conversación de una hora de duración sobre el apoyo en la escuela.

Antes de comenzar, me gustaría pedir tu consentimiento para grabar la entrevista, ya que esto facilitará su posterior transcripción. Asimismo, quiero que sepas se eliminarán todos los nombres personales que puedan surgir durante la sesión. De igual modo, y una vez transcrita la entrevista, te la enviaré para que puedas leerla e introducir los cambios que consideres pertinentes.

Para empezar, me gustaría que te presentases: quién eres, cuántos hijos tienes en el centro, cuántos años llevas formando parte de él, has tenido experiencia en otros centros educativos.

- Si te parece bien empezamos con la entrevista. Como familiar seguro que has escuchado hablar del apoyo educativo o apoyo escolar en alguna ocasión. **¿Sabes a que se refiere? ¿Estás de acuerdo con esa idea general? ¿La compartes o para ti sería otra cosa? ¿Crees que es un aspecto importante de la escuela? ¿Por qué razón?**
 - Para ayudarte a reflexionar sobre este voy a presentarte un escenario:
Imagina que tu hijo/a presenta bastantes dificultades para seguir las clases de matemáticas al igual que otros de sus compañeros tiene dificultades en algunos aspectos de lectoescritura. Como se entiende que todos los niños son distintos y su forma de aprender también lo es no quieren que esto cree una situación en la que estén separados de sus compañeros y no puedan compartir el aula. Por ello se ha decidido que varias horas a la semana entre en el aula un apoyo -otro docente- para todos, pero que hará más hincapié en quienes más lo puedan necesitar. De esta forma, todos trabajan juntos y son varios docentes los que atienden a toda la clase para poder dar respuesta a todo el alumnado. Al fin y al cabo, en algún momento todas las niñas y niños pueden necesitar apoyo durante su vida escolar. ¿Qué piensas sobre este ejemplo, es para ti un ejemplo de apoyo educativo? ¿por qué? ¿Este sería para ti un buen apoyo? ¿por qué? En caso afirmativo, ¿podrías darme un ejemplo más de lo que para ti sería un buen apoyo educativo? En caso negativo, ¿Qué es entonces para ti un buen apoyo educativo? ¿Sabrías explicármelo o prefieres poner un ejemplo?
 - Antes de continuar para concretar más sobre el apoyo me gustaría que me explicases que relación mantiene las familias en la escuela. **¿Consideras esta relación de manera positiva? ¿Por qué?**
 - **¿En qué actividades del centro suele participar la familia? ¿Te gusta implicarte? ¿Piensas que podríais participar más de lo que ya lo hacéis? ¿Cómo? ¿Qué crees que lo impide? ¿Podría darse un cambio en este aspecto? ¿Cómo familia te gustaría formar parte de ese cambio?**
-
- Quizás alguna vez has hablado con algún docente del centro sobre el apoyo o has tenido experiencias en la que has conocido desde dentro cómo se organiza, por eso me gustaría conocer lo que sabes sobre ello.
Por ejemplo, ¿Ha sido informada de la entrada de algún especialista y otro tutor al aula? O ¿Sabe si su hijo/hija recibe algún tipo de apoyo dentro del aula, ya sea individual o para el alumnado en general, como el que le he presentado en el primer ejemplo? Piensa en conversaciones que hayas podido tener de este tipo ¿Qué recuerdas de ellas? ¿Hay algo que para ti por la razón que sea destacaría más? Si nunca has tenido esta oportunidad, ¿puedes contarme la percepción tienes sobre él desde tu experiencia? Piensa que se lo tienes que contar a otra familia que quiere formar parte de este centro
 - **¿Crees que la forma en la que se entiende y organiza el apoyo en esta escuela tiene beneficios para ti como familia, para el alumnado o para toda la escuela? Piensa en lo que vives en primera persona como familia, pero también lo que viven tu hijo/a y lo que ves en el día a día de ella. ¿Cuáles podrían ser esos beneficios y por qué? ¿Cuál sería desde tu perspectiva el más importante?**
 - **Seguro que organizar el apoyo en un centro no es sencillo, por lo que me gustaría que pensases sobre alguna barrera que se pueden encontrar. Por ejemplo, que haya profesores que no estén de acuerdo o quizás que no encuentren el momento para hacerlo. ¿Cuáles piensas que se podrían encontrar en esta escuela? ¿Crees que se pueden afrontar o son imposibles de solventar? ¿Desde el centro buscan eliminarlas? ¿Lo consiguen?**
 - Como resumen de todo lo hablado y para que hagas una última reflexión te voy a presentar dos definiciones muy distintas de lo que puede ser el apoyo educativo y me gustaría que, pensando en todo lo hablado, eligieses **con cual te quedarías y por qué.**
-El apoyo educativo solo tiene que ver con dar apoyo, ayuda, a los alumnos que tienen más dificultades para que puedan ir al mismo ritmo que el de sus compañeros. Los que se tienen que encargar de él son los especialistas y la unidad de orientación para realizar un informe sobre sus dificultades y que trabajen de manera específica los posibles problemas que puede tener para aprender.
-El apoyo educativo no es solo el apoyo que se da a los alumnos que presentan más dificultades sino a todo el alumnado porque en algún momento todos los niños y niñas necesitan ayuda de algún tipo. Desde esta forma de organizar el apoyo se entiende que todos tienen ritmos distintos por lo que necesitan apoyos para realizar la misma tarea que sus compañeros no significa que tenga que ir todos al mismo ritmo. Además, el apoyo no solo está dirigido al alumnado ya que los docentes o familias también puede necesitarlo en algún momento Por otra parte, todos los docentes deben ser responsables, el tutor, los especialistas de AL y PT como los especialistas de inglés o E.F, la dirección o la UOE e incluso las familias pueden formar parte de él, como, por ejemplo, en las tutorías compartidas.
 - **Por último, me gustaría saber cómo te sientes en este centro y por qué. ¿Te sientes parte de él? ¿Crees que la forma en la que se organiza el apoyo del que hemos venido hablando puede tener algo que ver?**

Para finalizar, me gustaría darte las gracias por la participación. Tu voz es muy importante para poder conocer cómo funciona el apoyo educativo en este centro. Si quisieses añadir algo más que piensas que has podido olvidar o quieres recalcar puedes hacerlo ahora. Te recuerdo que en el momento que realice las transcripciones te la enviaré por si quieres realizar alguna modificación, son tus palabras así que no tengas problema en indicarme los cambios que creas pertinentes.

De nuevo, muchas gracias por tus aportaciones, espero que haya sido una conversación agradable en la que te hayas sentido cómoda/o.

Cuadro 2: Guion para la entrevista con los miembros de las familias.

Entrevista al alumnado

Para empezar, me gustaría que nos presentásemos para conocernos un poco antes, querría saber quiénes sois, a que curso vais y cuantos años llevas en el centro.
¿Queréis empezar vosotros o preferís que lo haga yo?

Ahora me presento yo, aunque probablemente me conozcas por haberme visto por el colegio estos meses.

Soy Alicia, una alumna de 4º de magisterio de la universidad de Cantabria que, como probablemente sepáis, estoy de prácticas en este cole. Estoy en último curso de mis estudios y para terminarlo tengo que hacer un trabajo final del tema que yo decida y he elegido hacer una pequeña investigación en este cole. Para hacerlo quiero conocer lo que vosotros, los protagonistas de esta escuela, habéis vivido durante todos estos años que habéis estudiado aquí. He decidido hacer una entrevista grupal a alumnos y alumnas que desde infantil habéis estado en este centro y por eso estáis vosotros aquí. Como sois menores, nos va a acompañar Lourdes durante la charla que vamos a tener. Como veis tengo preparado un guion con algunas preguntas y ejemplos, pero quiero que se trate de una conversación en la que todos participéis. No hay respuestas correctas e incorrectas, todo lo que me contéis es muy importante para mí.

Antes de comenzar, necesito el consentimiento que vuestras familias han firmado para poder entrevistaros y también para que yo pueda grabar la conversación. Vuestros nombres, o los o los nombres que aparezcan durante la entrevista serán eliminados. Cuando redacte la entrevista en papel, os la haré llegar para que la leáis y decidáis si queréis modificar algo, es vuestra así que yo atenderé todo lo que me comentéis.

Vamos a comenzar con algunas preguntas sobre experiencias en el cole. Vosotros decidís quien empieza, recordad que es una conversación, intentad respetar vuestros turnos de palabra para que todos podáis participar.

- Lo primero que me gustaría saber es **¿qué significa para vosotros que alguien te apoye? Pensad que se lo tenéis que explicar a otro compañero que no sabe que significa. ¿qué le diríais? ¿Qué sería lo más importante?**
- Ahora pensar en lo que hacéis en la escuela, **¿Diríais que es lo mismo el apoyo en la escuela que el que me habéis explicado hace un momento?** Por ejemplo, que te ayuden a hacer tareas cuando tienes alguna dificultad, que te muestren su apoyo cuando no te sientes bien, que se interesen por ti, que cuando tienes algún problema de cualquier tipo alguien te ayude o busque la forma de cómo ayudarte... Alguno de estos ejemplos es para vosotros apoyo que se da dentro de vuestra escuela. **¿Cuáles? ¿Cuáles son para vosotros los más importantes?**
- Pensad en qué personas os dan ese apoyo: Tu tutor o tutora, el profesor con el que estuvieses en ese momento, un compañero... Puede que depende de la situación o el momento sean diferentes.
Para ayudarte voy a ponerte un ejemplo:
Imagina no has comprendido bien una explicación y has necesitado que te lo volvieran a explicar, o no sabía realizar algún ejercicio y te han ayudado... cualquier situación en la que pensabas que necesitabas a alguien para poder continuar con tu aprendizaje. ¿quién os ayudaría? ¿a quién pediríais ese apoyo?
Y si el apoyo lo necesitas porque has tenido una discusión con un amigo tuyo, o tienes un mal día y estas triste, una situación que no tenga que ver con tareas de clase, deberes... **¿Crees que también podrías recibir apoyo en la escuela?** Por ejemplo, hablarlo con tu tutor o tutora a solas o con tus compañeros en algún momento del día en el que tengáis un tiempo para hablar todos juntos. Explicame como sería.

- Me gustaría saber cómo os sentís en clase **¿Os sentís apoyados? ¿Por qué creéis que sentís así? ¿Tenéis a quién acudir cuando lo necesitáis? ¿Hay algún momento del día en el que dedicáis un tiempo para hablar con vuestro tutor o tutora? ¿Tenéis confianza con el resto de profesores del colegio? ¿Con quién? ¿Por qué?**
- También querría conocer si **hay algún momento del día en el que haya otro adulto en vuestra aula. Si/No. Si es así, ¿Qué suele hacer? Cuéntame cómo sería una hora con esa persona dentro del aula.**
- **Por otra parte, me gustaría que pensaseis en vuestra experiencia en el cole durante estos años, ¿En alguna ocasión habéis ido con otro profesor a otra aula para trabajar vosotros solos? ¿Recordáis por qué y lo que hicisteis? ¿Cómo os sentisteis al tener que salir del aula?**
- Os voy a poner una situación y querría saber que opináis, si lo habéis vivido durante los años que lleváis en la escuela.
Uno de tus compañeros tiene dificultades en matemáticas, le cuesta entender algunas cosas y a veces tarda más que la mayoría en terminar las tareas. En el centro se ha decidido que durante esas horas en las que todos vosotros estáis haciendo lo mismo en matemáticas, vaya con otro docente a su aula para que allí trabaje otras tareas. El resto estáis en clase haciendo las mismas actividades, cada uno a vuestro ritmo. Habéis aprendido algo nuevo, os lo habéis pasado bien porque ha pasado algo gracioso, pero vuestro compañero al volver no sabe lo que estáis aprendiendo ni de lo que estáis hablando que ha pasado en esa hora. Esto le pasa todos los días que se va con otro profesor para poder hacer otras tareas. ¿Qué pensáis sobre ello? ¿Estáis de acuerdo o os gustaría que hiciesen otra cosa para solucionarlo? ¿Es algo que hayas vivido en el centro? Si/No. En caso afirmativo, podéis contarme cómo fue. ¿Es algo que hayas visto muchas veces desde que estas en el colegio o lo has visto en algún momento puntual? En caso negativo, ¿piensas que se podría hacer de otra forma? Igual puedes darme un ejemplo de tu propia clase.
- **Para ir terminando, querría que me contaseis cómo os sentís en el colegio, qué es lo que más os gusta, qué relación hay entre vosotros los alumnas y alumnos, cómo os lleváis con vuestros profesores... un resumen de lo que ha sido para ti el colegio en el que has pasado tantos años. ¿Podríais decirme porque creéis que es así?**

Para finalizar, me gustaría daros las gracias por haber respondido a las preguntas y haber participado. Todo lo que me habéis comentado es muy importante para el trabajo y para que pueda conocer mejor cómo es esta escuela. Tenemos unos minutos así que si queréis podéis añadir algo que se os haya olvidado decir y queráis compartir conmigo. Os recuerdo que en el momento que realice las transcripciones, que es escribir lo que hemos hablado, podréis leerla por si hay algo que queráis cambiar.

De nuevo, muchas gracias por vuestra participación, espero que haya sido una conversación agradable en la que te hayáis estado tan cómodos como yo.

Cuadro 3: Guion de la entrevista para el alumnado del centro.

Así se llevarán a cabo las entrevistas

El acceso a los participantes se realizará a través de la Unidad de Orientación Educativa ya que es complejo plantear una investigación de estas características sin pertenecer a la escuela. Por ello, siguiendo sus indicaciones los participantes serán personas que además de conocer bien la escuela muestren un alto grado de implicación en ella y, por supuesto, manifiesten su interés en participar de forma voluntaria en la investigación. Es importante recordar que, en esta investigación, lo esencial es conocer la realidad a través de las reflexiones de los participantes, de lo que han vivido y viven en relación a la escuela y al apoyo y no hacer solo un esbozo superficial.

Para la selección de los participantes pertenecientes a los docentes y las familias no hay más criterios que lo anterior. En cambio, para la elección de los participantes que representan al alumnado se atiende a varios criterios más. Por un lado, que se trate de alumnado del último curso de primaria ya que es más probable que puedan profundizar más en las cuestiones. Por otro lado, que sean alumnos o alumnas que hayan desarrollado su vida educativa en el mismo centro puesto que el conocimiento que tienen de él y las experiencias que han vivido pueden ayudar a construir una percepción del tema más completo.

En lo que se refiere al momento de la recogida de datos, difiere entre unos participantes y otros ya que los tiempos en los que es posible realizar el encuentro se debe adaptar a cada uno de ellos. En el caso de los docentes, se procede durante el horario de trabajo en las horas exclusivas de la tarde del lunes. Para el participante de las familias, el momento se concuerda entre las dos partes asegurándose de que el tiempo que se disponga sea flexible para poderla llevar a cabo sin presiones. En cuanto al alumnado, el momento para realizarla será acordado entre los tutores de los alumnos o alumnas para realizarlo durante el horario lectivo, pero sin perjudicar al propio alumnado. Asimismo, dado que son menores la orientadora estará presente por lo que también debe acordarse con ella.

No obstante, el procedimiento en la entrevista es el mismo. El lugar para realizarlas es la biblioteca del centro porque, a pesar de ser un espacio amplio, es un lugar cálido y acogedor que puede ayudar a que la entrevista sea más distendida y natural. Los temas que se tratan están delimitados mediante

preguntas que son de respuesta abierta y que pueden ir modificándose en función del entrevistado siendo el guion una base para no olvidar aspectos importantes. Se pretende que la entrevista pueda convertirse en un relato de una forma más fácil y que el contenido de esta no sea superficial, sino que esté cargado de emociones y sentimientos dando un significado más personal.

En cuanto al tiempo, el guion en las entrevistas con el equipo educativo se ha estructurado para aproximadamente dos horas siendo superior a la entrevista que se realiza con las familias, con una duración aproximada de una hora y del alumnado, una hora como máximo para no perder su atención. Esta diferencia se debe a que la información que pueden proporcionar los docentes sobre el apoyo es más compleja y completa por su mayor involucración.

A continuación, se presenta un esquema del procedimiento (figura 1):

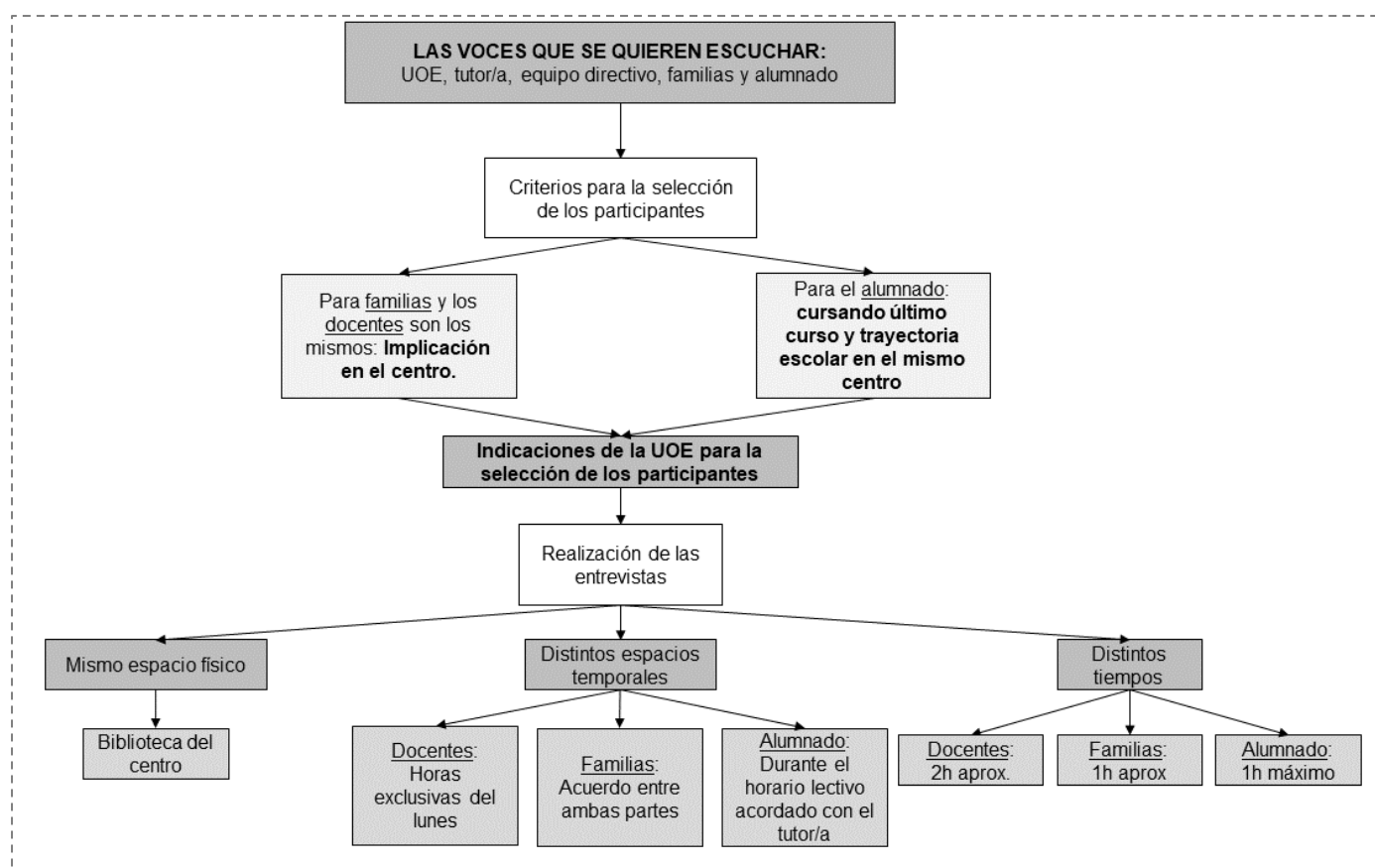


Figura 1: Esquema resumen sobre el procedimiento para llevar a cabo las entrevistas, desde la elección de los participantes hasta el lugar, el momento y la duración de esta.

Las entrevistas serán grabadas para recoger con más exactitud la información expuesta por los participantes y así, posteriormente, construir el relato personal que se ajuste lo máximo posible a la voz del entrevistado.

Cuestiones éticas que debemos tener presentes

La investigación ha sido presentada al Comité de Ética de Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria y ha recibido su aprobación con fecha del 19 de marzo de 2020.

Asimismo, y una vez presentada la investigación en el centro y a los participantes, es importante que estos den su consentimiento de que voluntariamente participan en la investigación y que no tienen inconveniente en que sus relatos sean incorporados en la investigación. En el caso del alumnado, será necesario el consentimiento de su tutor o tutora legal y la del propio alumno o alumna. Asimismo, se les informa de:

- La confidencialidad de los datos facilitados y compartidos con la investigadora
- El derecho a elegir qué preguntas o situaciones quieren o no ser abordadas
- La posibilidad de leer la transcripción de las entrevistas para cambiar, matizar o ampliar la información facilitada.
- El uso de una grabadora de voz con la única intención de recoger con la mayor exactitud posible su discurso.

¿Qué resultados se esperan encontrar?

Como se muestra en la Figura 2, nos encontramos ante dos tipos de resultados que ponen de relieve las voces de los participantes de dos maneras distintas.

Por un lado, los relatos personales en torno al apoyo educativo son contruidos a partir de la información recogida en las entrevistas. Estos relatos se escriben en primera persona, pues son la voz de los propios participantes hablando de su experiencia en la escuela en relación con el apoyo. El último de ellos es un relato personal desde mi visión como outsider ya que además de formar parte de la escuela durante unos meses en las que pude conocer desde mi experiencia aspectos relacionados con la organización del centro, también puedo aportar una mirada distinta desde mi posición como investigadora y estudiante universitaria. Como se ha expuesto anteriormente, no pretende ser una investigación sobre la escuela sino desde la escuela, en la escuela y con la

escuela, donde la propia voz de la investigadora forme parte de ella igualándose en cierta manera a la del resto de los participantes ya que se trata de un proyecto de todos.

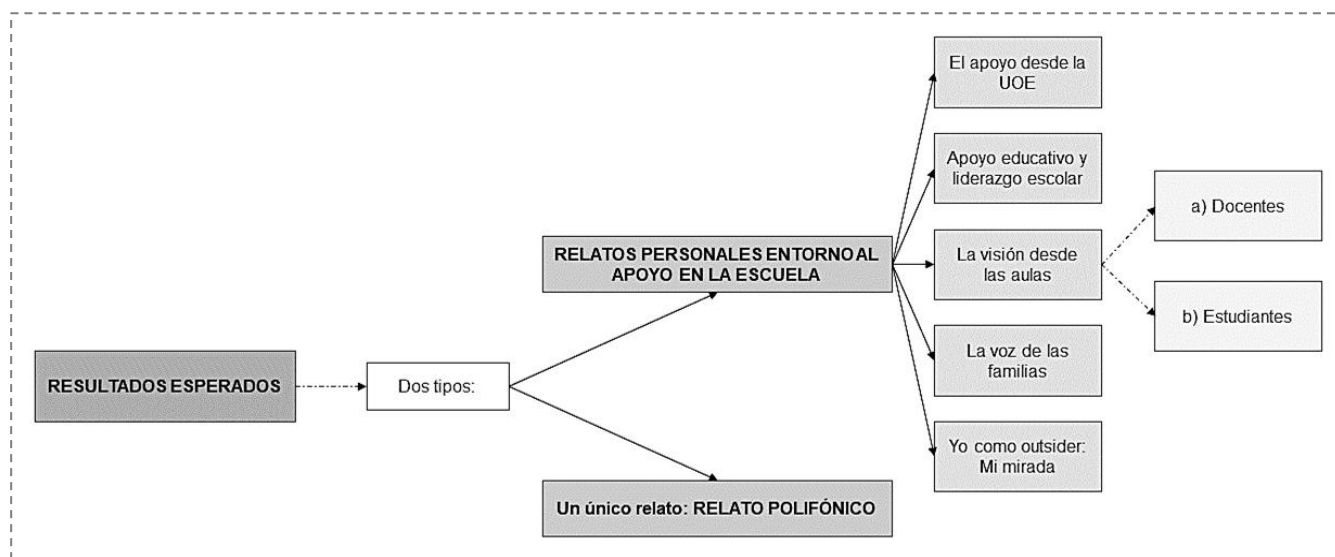


Figura 2: Esquema de los resultados que se obtendrían de la propuesta de investigación.

Por otro lado, tras la escucha atenta de los diferentes relatos se extraen los puntos en común que comparten los participantes, también aquello sobre lo que discrepan y, por supuesto, las posibles mejoras de la escuela que, gracias a las experiencias vividas y las reflexiones que se han dado durante la conversación pueden haber surgido. Se busca, por lo tanto, redescubrir la escuela desde la mirada de quienes en ella habitan para mejorar aportando nuevas reflexiones que abran en ella nuevas posibilidades para seguir caminando hacia un modelo de escuelas que dé respuesta a todo el alumnado y sea de todos los que la conforman. Es por ello que, a partir de estos relatos distintos desde miradas diferentes, se construye un relato polifónico que, según Parrilla y Susinos, (2013), se presenta como último requisito para llevar a cabo una investigación inclusiva donde todas las voces, incluida la de la investigadora, dialogan construyendo un único relato de todos sobre su escuela.

De esta forma, y como se presenta en la Figura 3, los primeros resultados encajan como las piezas de un puzzle que construye la imagen del apoyo en la escuela que tras su escucha y puesta en relación se construye último relato con el que se pone de manifiesto la organización del apoyo y el concepto de escuela que gracias a él se ha constituido desde las voces de quienes forman parte de ella.

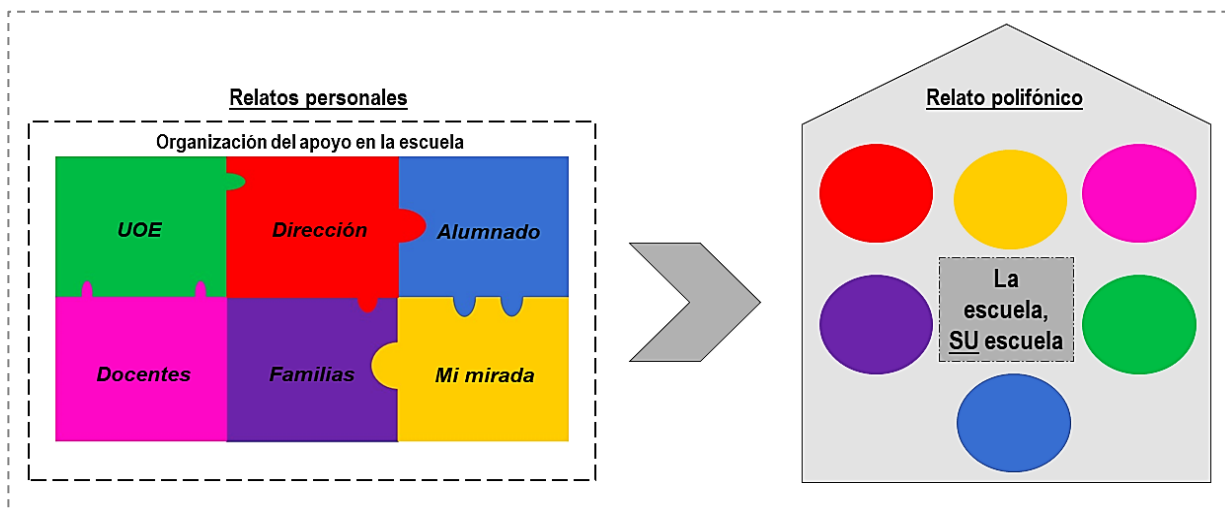


Figura 3: Esquema explicativo del procedimiento en los resultados

Es de esperar que, dado que nos encontramos ante una escuela que organiza el apoyo para atender a todo el alumnado y, al mismo tiempo, para que todas las personas que en ella se implican formen parte y se sientan parte de ella, los relatos personales pueden confluir en la idea de “una escuela de todos”. Por lo tanto, los resultados se convierten en un reflejo de la escuela, donde el apoyo se da como una forma de organización en la que todos son piezas clave para construir esa escuela de todos. Las historias de los que en ella viven son lo que le dan forma y sentido.

Esta manera de construir los resultados nos ofrece la oportunidad de comprender a las personas que constituyen la escuela, el sentido que para ellos tiene lo que en ella viven siendo coherentes con el planteamiento de una investigación que se enmarca en la investigación inclusiva. Asimismo, también nos permite conocer historias únicas que, de acuerdo con lo que plantean Parrilla y Susinos (2004), ponen de manifiesto significados singulares del apoyo y la escuela que pueden aportarnos comprensión de otros similares ayudando a generalizar, en este caso, la organización del apoyo y el significado de escuela que se construye gracias a ella.

Por otro lado, y en consonancia con lo que Subirats (2006) plantea, lo que se extrae del relato polifónico que se construye viene dado por diferentes grados de interpretación, desde la que el interlocutor realiza de su propia experiencia, su transcripción, su reelaboración como relato y lo que el propio lector pueda extraer de ella. Uno de los aspectos más complejos lo encontramos en que la interpretación de las entrevistas y la construcción de estos relatos no es aséptica

ya que las ideas y concepciones de la investigadora se entrelazan con las voces de los participantes. Sin embargo, los relatos son contruidos respetando esas voces (qué dicen y cómo lo dicen) expresando ordenadamente sus ideas para que sea más sencillo extraer conclusiones. Se tratan de narraciones (de historias, sus historias), que, como ya hemos dicho anteriormente, cuentan una experiencia, unas opiniones y unos sentimientos que son la esencia de la investigación y también de la escuela (su escuela).

¿Qué limitaciones se han encontrado en este TFG y qué oportunidades nuevas nos proporciona?

Como es de esperar para cualquier proyecto académico, realizar este TFG no ha sido sencillo. A las limitaciones que se han podido encontrar, que detallaré más adelante, hay que añadirle la inexperiencia en este tipo de trabajos y también las condiciones que una pandemia mundial ha creado en nuestras vidas. Sin embargo, desarrollarlo, ahondar en toda la literatura, hacerse muchas preguntas que nunca antes habían surgido a pesar del interés por este tema, redescubrir nuevas motivaciones y ampliar conocimientos sobre el apoyo, la inclusión educativa y sobre la escuela han sido el motor para avanzar sin detenerse a pesar de las dificultades que finalmente se han convertido en nuevas oportunidades.

No obstante, es importante tener presente esas limitaciones por sus consecuencias directas sobre todo el trabajo al que han añadido complejidad, pero también aprendizaje muy valioso.

En primer lugar, la imposibilidad de llevar a cabo la investigación diseñada dadas las circunstancias tan especiales causadas por la crisis sanitaria del COVID-19 en la que estamos inmersos ha sido la más importante. Plantear todo lo relacionado con el centro desde el recuerdo ha sido más difícil que si se hubiese podido realizar desde dentro con la ayuda de quienes van a formar parte de ella y viviendo cada día nuevas experiencias que me hiciesen pensar sobre el trabajo. Por lo tanto, aunque la propuesta que se recoge en este TFG puede ser llevada a cabo en un futuro tal y como se expone, creo que podría someterse a cambios para ajustarla lo mejor posible a la realidad concreta de la escuela.

Sin embargo, está no ha sido la única dificultad que se ha presentado ya que se han encontrado otro tipo de limitaciones que tienen su origen en el propio tipo de investigación que se ha planteado.

Por un lado, porque se trata del primer trabajo de estas características para la investigadora y también porque este tipo de investigación era hasta entonces desconocida lo que ha generado situaciones de incertidumbre que afrontar desde el desconocimiento. No obstante, esta limitación se ha ido convirtiendo desde el principio del planteamiento del trabajo hasta ahora, en una nueva oportunidad para profundizar en contenidos ya abordados en la formación universitaria y también para ampliarlos. De igual modo, ha desarrollado nuevos intereses y motivaciones para continuar, en un futuro, profundizando en este mismo tema y en otros que se han conocido a raíz de la investigación. No es difícil pensar que este es uno de los fines de este TFG donde encontrarse con lo desconocido solo es una puerta más que se abre para aprender, pero también para conocerse a uno mismo y ver, de alguna forma, en quien te has convertido tras cuatro años de estudios para construirte como la maestra que soñabas y que ahora tiene unas concepciones nuevas y esperanzadoras de la escuela.

Por otro lado, esta investigación genera por sus características otra importante limitación o complejidad a tener en cuenta. Como se ha explicado en puntos anteriores, la propia investigadora está dentro de los resultados de la investigación al igual que el resto de participantes, por lo que existe una mayor implicación y también un compromiso con la reflexión que se quiere generar y de la que se forma parte. Además, la manera en la que están pensados los resultados donde a partir de las entrevistas se construyen relatos en primera persona de los participantes, plantea situaciones complejas que tienen mucho que ver con esa implicación y compromiso, como es la dificultad para no influir en ellos con nuestras creencias y pensamientos que son inevitables ante un trabajo que tiene una gran relevancia para la vida de la propia investigadora. De acuerdo con Susinos y Parrilla (2013) “la escritura que realizamos en nuestras investigaciones siempre es parcial, local y el yo siempre está presente” (p. 94) por lo que se debe tener en cuenta desde un principio y durante todo el proceso de investigación explicitando y justificando las elecciones que se den. De esta

forma, lo que se presenta como una limitación se convierte en una característica más de la investigación.

De todo lo expuesto se puede extraer que las limitaciones que se han presentado durante el desarrollo del trabajo han sido un ingrediente más que, aunque han añadido complejidad, han sido esenciales para construir un aprendizaje que en un trabajo de estas características se espera generar. Además, es interesante ver como después de pensar sobre ellas es posible darse cuenta que la incertidumbre, la reflexión y cuestionamiento constante de este proyecto recuerda a la forma que una escuela trabaja para caminar hacia un modelo inclusivo donde mejorar significa afrontar nuevas preguntas que siempre buscan mejorarla.

Asimismo, ha sido importante tener presente que este trabajo no se ha planteado solo como el cierre de un grado universitario, sino como un lugar de encuentro para que, de alguna forma, toda la escuela pueda reflexionar sobre sí misma, en especial, sobre la forma en la que el apoyo se organiza para construir una escuela para todos y de todos. Se trata de que esta investigación pueda ser una semilla para el cambio dentro de la escuela, que se sume al trabajo que se está realizando desde un modelo inclusivo donde las reflexiones y el cuestionamiento sobre la institución para mejorarla son la base de todo. Al mismo tiempo, también pretende servir de ventana para otras escuelas que quieren ir por el mismo camino desde la que conocer, compartir y aprender una forma de pensar la escuela donde el apoyo educativo se ha convertido en una palanca esencial que da esperanza en la lucha para que la educación sea un derecho de verdad para todos.

Por lo tanto, no se trata de una simple investigación sobre la escuela de la que se quiere extraer información, sino que se da en ella y con ella, buscando aportar nuevas miradas que sirvan de ayuda para no parar de avanzar y mejorar formando parte de ella. De alguna forma, pretende ser una investigación sobre el apoyo en esta escuela que, al mismo tiempo, por sus características, forme parte de él y al mismo tiempo sirva de apoyo para otras escuelas y para la propia sociedad.

.

3. Bibliografía

- Calderón, I. (2015). Conquistar las escuelas como sitios de esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, 461, 1-4.
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J. M. y Rascón Gómez, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45.
<https://doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Calderón, I. y Echeita, G. (2016) Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier Graó* 1, 35-41.
- Capellas, N. (10 de abril de 2019). Ja som CEEPSIR... I ara què?. *El diari de l'educació*. Recuperado de: <http://diarieducacio.cat/ja-som-ceepsir-i-ara-que/>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- DECRETO 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Publicado en *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* Nº 7477, del 19 de octubre de 2017
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Fernández Enguita, M. (2001) (7ª ed.). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- García, M., Gallego-Vega, C. y Cotrina, M. J. (2014). Movilizando sistemas de apoyo inclusivos a través de Grupo de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e*
- Gimeno-Sacristán, J. (2000). La trayectoria de un derecho lleno de promesas. En Gimeno, J. *La educación obligatoria, su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- González, A. I. O., Casado-Muñoz, R., y Barbero, F. L. (2019). Los centros de recursos para la inclusión educativa en España: un perfil de su desarrollo normativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 37-59.
- Haya, I. y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Instituto de Estadística de la UNESCO/UNICEF. (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la Educación para Todos: Conclusiones de la Iniciativa Mundial sobre los Niños Sin Escolarizar. Resumen*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-165-8-sp>
- KVALE, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.*internacional de educación inclusiva*, 7(1), 46-62.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* Nº 295, del 19 de diciembre de 2013,
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2019. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59f6b4f0-b2a9-4781-b298-96fb27eea0c8/notaresu.pdf>
- OREALC, UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. Santiago: Unesco.
- ORGANIZACIÓN NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parrilla, A. (1996). Apoyo interno: modelos y funciones. En A. Parrila (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 81-114). Bilbao: Mensajero.

- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998) *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (1998). Grupo de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-31
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C. y Gallego-Vega, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(2), 145-156.
- Parrilla, A. y Susino, T. (Coord.). (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Instituto de la mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pérez de Lara, N. (2008). A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Cooperación educativa*, 89, 22-29
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Siles, B. y Jardí, A. (Eds) (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Rojas, S. y Haya, I. (2018). *Fundamentos Pedagógicos de Atención a la diversidad*. Santander. Editorial Universidad de Cantabria.
- Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de Educación Especial como Centros de Recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseñas para un debate. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 323-339.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 71-85
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa*
- Subirats, J. (Ed.). (2006). *Fragilidades vecinas*. Barcelona: Icaria.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?
Temáticas escuela, 13, 4-6.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles.
Certezas Provisionales y Debates Pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.